

1. (Jeroen Breyers *De Zombloed*) De lezer is niet de toeschouwer van een te-  
tie. De schrijver levert tekst - maar een artistiek werkstuk wordt h-  
naar twee werkvormen: opletten en teksten bestuderen. (J.A. Dautzenb-  
vindt dat een kenmerk van progressieve literatuur," zei ze, "dat m-  
e literatuur," herhaalde hij. "Die bestaat niet, er is goede of slecht-  
hem nooit ontmoet te hebben. (Muhandi *Tilve m...*) Wat moet ik schrij-  
t in mijn aangezicht? Het achterhoofd. (Kees van Kooten *Uren*) Elke gedach-  
et geslaagde werk, dat waarin de schrijver in staat is geweest zijn  
filteren, dat de lezer niet "o" zegt, maar "ja". (Maartje Luccioni *Wie nu geen*  
heb, doe ik ook nog een oog dicht. (Onbekende lezer in: Mijntika van Waerdom *Schrijven*  
de HEMA, die is een van de meest succesvolle meesterwerk. (Rob van Erkelens in *HP De*  
r leerlingen hanteerbare methode te schrijven voor de analyse van  
lex A. de Bruijn *Literatuurboek*) Hoofdstuk VII De psychiater [...]. U luistert, I-  
of ik dat n-  
of niet? U haalt de waarheid achter mijn verhalen  
ZER. (Connie Palmten *De Wetten*) Ik heb niet geleefd, ik heb altijd geschreven  
of ze zijn ermee in overeenstemming - en dan kunnen we ze miss-  
pogelijk is om niet te lezen en niet te schrijven. (J.A.G. Dirksen) Waken waarom iets  
zodat pogingen in die richting achterwege dienen te blijven; en 2-  
mpt te krijgen. (Rudy Kousbroek *De waanzin aan de macht*) Ik bezit het boek niet  
s ik het gedeelte las waarin Hekkie, het hondje van Frits, wordt ov-  
ik zelf lezen kon, drukte ik hem zo nu en dan het boek in de ham-  
het verhaal kwam toch geheel bij mij over. Als ik in snikken uitba-  
r ik was nog te klein voor het antwoord. (Simon Carmiggelt *Dat was nog eens lezen*  
atie in binnen de discussies over didactiek: geen enkele didacticus-  
ten te beweren dat het domweg laten leren van bepaalde dingen ec-  
en) Das Leben und die Träume sind Blätter eines und des nämliche-  
visie van hem overgenomen), hij moet uitstellen wat hij uit zijn ke-  
el gelezen worden, komt omdat er op scholen uittrekselboeken ov-  
Absoluut niet! Ik lees ze niet eens. Nee, ik kan het U nog sterker v-  
at *Wie Beschleunigen*) Mannen schrijven boeken ook om de vrouwen te v-  
boek schrijft denkt ze dat ze daarmee de man kan verleiden van l-  
ne Palmten *De Wetten*) Een normaal mens schrijft niet, een normaal mens g-  
et je wat het is: kunst is iets voor abnormalen onder elkaar. (Harry v-  
g worden aangeslagen, want zij plegen tal van dingen tussen hemel  
vormen. (Sigmund Freud) Lezen is voor mij één grote trip. Ik ben onaf-  
is. Lezen is een verslaving. Afkicken is praktisch uitgesloten. (Onbek-

LEZERS

LITERATUUR

EN

LITERATUURLESSEN

J.A.G. Dirksen









**LEZERS, LITERATUUR EN LITERATUURLESSEN**

**Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands**

**Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Letteren**

## **PROEFSCHRIFT**

**ter verkrijging van de graad van doctor  
aan de Katholieke Universiteit Nijmegen  
volgens besluit van het College van Decanen  
in het openbaar te verdedigen  
op 17 januari 1995, des namiddags te 1.30 uur precies**

**door**

**JOHANNES ANTONIUS GERARDUS DIRKSEN**

**geboren op 5-4-1949  
te Eindhoven**

**Promotor : Prof. Dr. J.H.G.I. Giesbers**

**Co-promotor : Dr. W.A.M. de Moor**

**Voor Ineke, Alexia, Eef en Paul**

**ISBN : 90-9007823-1**

**Druk : Ergonbedrijven Eindhoven**

**Omslag : IdeeJ**

# INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	9
1. Inleiding	11
Deel 1 Literatuurstudie	15
2. Stand van zaken in de literatuurdidactiek	15
3. Een lezersgerichte literatuurwetenschap	23
4. Literatuurwetenschap en onderwijs	29
5. Literatuuronderwijs in de praktijk	34
6. Reader response criticism, een lezersgerichte literatuurwetenschap	38
7. De voorloper: Louise Rosenblatt	42
8. David Bleich, theoreticus én praktijkman	47
9. Norman N. Holland: psycho-analyse in de klas?	53
10. Alan Purves, de lezersgerichte curriculumontwikkelaar	65
11. Kanttekeningen, kritiek, commentaar: het gelijk van Holub	69
12. Reader response criticism gezien in het licht van het Nederlandse literatuuronderwijs	72
Noten deel 1	76
Deel 2 Opzet en uitvoering van het veldonderzoek	83
13. Inleiding	83
14. De vragenlijst	86
15. De lessen	89
16. Pilotstudy: de proeflessen	104
Noten deel 2	106
Deel 3 De onderzoeksresultaten	107
17. Inleiding	107
18. Het onderzoek: de praktijk	108
19. Resultaten van de lessen	110
20. Resultaten begin- en slotvragenlijst; de gesloten vragen	133
21. Resultaten bij de open vragen op de slotvragenlijst	137
22. De interviews met de docenten van de proefgroepen	139
23. Samenvatting van de resultaten	146
24. Conclusies uit het onderzoek	149
Noten deel 3	156
Bijlagen	158
De teksten	158
De vragenlijst (met daarop ingevuld de antwoordpercentages)	174
Statistische bewerkingen van de (data, verkregen via de) vragenlijsten	181
Handleiding bij het onderzoek, zoals uitgereikt aan de deelnemende docenten	188
De evaluatieformulieren	195
De lijsten van lesonderdeel 2, projectie.	198
Voorbeelden van verhaalafrondingen bij lesonderdeel 4	199
Bibliografie	201
Summary	217
Curriculum Vitae	219



## VOORWOORD

Een dissertatie schrijven heeft iets van zwemmend Het Kanaal oversteken: je moet het helemaal zelf doen, maar kunt het alleen dankzij de hulp, de steun van zeer velen. Die velen wil ik hierbij van harte bedanken.

Dat betreft op de eerste plaats mijn Promotor prof. dr. J.G.H.I. Giesbers en mijn Co-promotor dr. W.A.M. de Moor. Ze hebben mij op een heel deskundige, maar ook heel sympathieke wijze begeleid. Altijd was hun kritiek opbouwend, en getuigend van een grote zorgvuldigheid en veel aandacht voor wat ik naar voren bracht.

Dr. drs. Léon Rothkrantz heeft me ingewijd in de geheimen van 'De Statistieken'; met veel enthousiasme en geduld heeft hij mij, 'echte alpha', interesse en (een beetje) kennis bijgebracht op dit tot dan tot voor mij volstrekt onbekende terrein. Zijn ervaring met vragenlijsten was voor mij van veel nut.

Zonder de tien deelnemende docenten van de proefscholen zou het veldonderzoek niet hebben kunnen plaatsvinden. Ze hebben tijd, moeite en deskundigheid geïnvesteerd in het geven van de lessen, en die lessen na afloop kritisch geëvalueerd. Ik ben alle tien zeer dankbaar daarvoor: de dames W. Adank (Gemert), E. Gijsen (Rosmalen), J. v. d. Molengraft (Son en Breugel) en W. Ras (Nijmegen), en de heren J. Buurman (Oud-Turnhout), H. Goosen (Goirle), H. v.d. Kammen (Kerkdriel), T. Kersemakers (Eindhoven), J. Mous (Maastricht) en J. van Seijst (Amsterdam).

Ook de vele leerlingen die in hun klassen aan de lessen hebben deelgenomen, dank ik voor hun medewerking.

Deze dissertatie schrijven naast een volledige baan als leraar bracht wel eens problemen met zich mee. Van de zijde van 'mijn' school, het Eckartcollege in Eindhoven, kreeg ik echter steeds alle medewerking. Paul van der Grinten, rector, en Dorian Verhagen en Ed Janssen, conrectoren, dank ik voor hun steun op allerlei momenten en op allerlei manieren.

Maar ook mijn collega-docenten, vooral van de sectie Nederlands, hebben hevig meegeleefd, en waar mogelijk meegewerkt aan het slagen van dit 'project'. Ik wil hier met name Ton Manders, Beppie Remmits en Frank Stalpers vermelden.

Ook van de leden van het Onderwijs Ondersteunend Personeel heb ik op vele momenten steun gekregen, vooral van Toon 'd'n drukker' van Bergen.

Mijn broer Gert verzorgde de vertaling van de samenvatting.

Tenslotte wil ik mijn vrouw en kinderen hier noemen. Een partner / ouder die een dissertatie schrijft, is vaak 'afgesloten van de wereld', vaak chagrijnig en gefrustreerd, vaak weg, vaak gespannen, kortom, bepaald niet de meest ideale huisgenoot. Dat zij mij in deze zes, zeven jaren blijmoedig zijn blijven steunen, heeft heel veel voor me betekend!





# 1. INLEIDING

## 1.1 SAMENVATTING

Het hier gepresenteerde onderzoek beoogt een lessenpakket op basis van reader response criticism te ontwikkelen en te evalueren.

Om deze doelstelling te realiseren wordt allereerst een overzicht gegeven van de voornaamste ontwikkelingen en topics in deze lezersgerichte literatuurwetenschap. Belangrijke vraag is vervolgens in hoeverre bepaalde opvattingen van deze stroming zich lenen voor didactisering in het literatuuronderwijs. In het licht van recente didactische ontwikkelingen in het algemeen, en met name het genereren van tekstervaringsmethoden tegenover tekstbestuderingsmethoden, wordt een verantwoorde en beperkte, maar wezenlijk geachte keus gemaakt uit de methodes van reader response criticism. Op basis daarvan wordt een lessenpakket ontwikkeld.

Het zo ontwikkelde lessenpakket wordt voorgelegd aan leerlingen uit de bovenbouw VWO/HAVO. De verwachting is dat door deze literatuurlessen, die de individuele ontplooiing van de leerling als voornaamste doelstelling hebben, de waardering voor literatuur(onderwijs) bij de betrokken leerlingen zal toenemen. Deze verwachting wordt getoetst.

## 1.2 PROBLEEM- EN DOELSTELLING

Dit onderzoek wil een bijdrage zijn tot grotere kennis van een confluente aanpak in het literatuuronderwijs. Daarmee wordt bedoeld een aanpak waarmee zowel affectieve als cognitieve kwaliteiten van de leerling worden aangesproken.

De literatuurwetenschap heeft zich tot 1970 vrijwel uitsluitend bezig gehouden met schrijvers en teksten. Aandacht voor het leven, de levensomstandigheden van de auteur stond tot plusminus 1960 voorop, het werk werd geïnterpreteerd in het licht van de biografische gegevens van de auteur.

Na 1960 is de tekst een steeds belangrijker plaats gaan innemen in de literatuurwetenschap: het bestuderen van de tekst als autonoom geheel sloot aandacht voor schrijver en lezer uit.

Eind zestiger jaren komen er met name vanuit Duitsland en de Verenigde Staten ontwikkelingen op gang, waarbij de lezer, de derde pool in het communicatieproces, aandacht gaat krijgen. In 1967 legt Hans Robert Jauss in zijn inaugurale rede aan de universiteit van Konstanz de basis voor de receptie-esthetica. In 1968 wordt op de Dartmouth Conference in de Verenigde Staten voor het eerst de schijnwerper gericht op de individuele lezer en zijn respons op de literaire tekst: de 'start' van reader response criticism. Deze twee

verschillende lezersgerichte methoden leveren een bijdrage aan de ook bij ons opkomende belangstelling voor de lezer.

Het literatuuronderwijs volgt de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap op enige afstand: de historisch-biografische aanpak kreeg in de loop van de zeventiger jaren de concurrentie te verduren van de structuur-analytische aanpak (cfr. Drop 1970), in het laatste decennium is 'tekstervaring' in het onderwijs eerst tegenover (cfr. De Moor 1980), en vervolgens naast 'tekstbestudering' komen staan (cfr. De Moor 1990, Andringa-Schram 1990).

Uit een in 1987, in opdracht van de Nederlandse Taalunie gehouden onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen, gepubliceerd in de serie 'Voorzetten', nr. 15 (Thissen e.a. 1988) komt naar voren dat maar liefst 94 % van de ondervraagde Nederlandse docenten individuele ontplooiing van de leerling een belangrijke doelstelling vindt; 67 % zegt 'iets' van die doelstelling te kunnen realiseren; 7 % legt de nadruk op deze doelstelling, en de helft van de ondervraagde docenten geeft te kennen, meer informatie te willen over deze doelstelling.

Er is reden om te veronderstellen dat ook leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs geïnteresseerd zijn in literatuuronderwijs met deze doelstelling. Immers, in feite worden twee min of meer aangeboren interesses daarin gecombineerd: mensen zijn van nature geïnteresseerd in fictie (zie Lesser 1957, hfdst. i), én in zichzelf: zeker in de leeftijdsfase waarin de bovenbouwleerling zich bevindt, bestaat die belangstelling voor de eigen persoonlijkheid: in hoeverre is men hetzelfde als, in hoeverre verschilt men van klasgenoten, leeftijdgenoten en anderen?

In de visie van veel 'reader response critics' staan drie thema's centraal:

1. het samengaan van gevoel en verstand bij de benadering van een tekst,
2. de centrale plaats van de individuele lezer in het literaire proces, en
3. de functie van literatuur in de ontwikkeling van de (jonge) lezer.

De vraag is nu, of een 'vertaling' van dit gedachtengoed van de betreffende 'reader response critics' in literatuurlessen voor het voortgezet onderwijs, waarin de doelstelling individuele ontplooiing centraal staat, een literatuurlesaanpak oplevert, die leerlingen tot reflectie aanzet over hun eigen reacties en die van anderen, op (de bespreking van) literaire teksten.

Een evaluatie van deze lessen kan aan het licht brengen of deze aanpak door docenten en leerlingen gewaardeerd wordt, en welke factoren het beoogde resultaat positief of negatief beïnvloeden; waar verandering van de aanpak mogelijk, wenselijk, nodig is.

Via verder onderzoek waarin eventuele zwakke plekken in de nu gevolgde procedure worden weggewerkt, zou dan een verfijning mogelijk kunnen zijn van deze vorm van lezersgericht literatuuronderwijs.

### 1.3 ONDERZOEKSTRAJECT

Begonnen is met een literatuurstudie: getracht is, enig overzicht te krijgen in de veelheid van studies die in de afgelopen decennia in de Verenigde Staten onder de vlag van 'audience-oriented' of 'reader-oriented criticism' verschenen zijn. Om uiteenlopende redenen waarop later nog wordt teruggekomen (zie par.3), is met name aandacht uitgegaan naar het werk van vier onderzoekers: Louise Rosenblatt, Alan Purves, Norman Holland en David Bleich.

Vervolgens heeft een adaptatie plaatsgevonden van aspecten uit hun theorieën aan de situatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs. De concrete invulling daarvan krijgt verderop aandacht (zie par.12).

Op basis van dit materiaal is een lessenpakket ontwikkeld, vijf lessen waarin essentiële aspecten van de Amerikaanse lezersgerichte literatuuraanpak aan bod komen.

Dit lessenpakket heeft op grond van een pilotstudy enkele wijzigingen ondergaan, en is vervolgens in negen scholen voor dagonderwijs, en een school voor dag/avondonderwijs aan de leerlingen van de voorexamenklas VWO/HAVO voorgelegd. De lessen werden gegeven door de eigen docent.

Na elke les werden de leerlingen evaluatievragen voorgelegd.

Vooraf is de beginsituatie van de leerlingen gepeild via een hiervoor ontworpen vragenlijst; na afloop is diezelfde vragenlijst opnieuw door de betrokken leerlingen ingevuld: eventuele wijzigingen onder invloed van de gegeven lessen konden daardoor zichtbaar worden.

Door ook op elke deelnemende school een controlegroep (een parallelklas van de proefgroep, waar mogelijk, een klas van de 'proefdocent') de begin- en slotvragenlijst te laten invullen, konden eventuele veranderingen onder invloed van de gegeven lessen zuiverder 'gemeten' worden.

Na afloop zijn de bij het onderzoek betrokken docenten geïnterviewd, om hun ervaringen en reacties te weten te komen.

### 1.4 PROEFPERSONEN

Literatuurlessen op basis van lezersreacties zijn niet aan een leeftijd of een schooltype gebonden: overal waar literatuur gelezen en besproken wordt, kan aandacht besteed worden aan de manier waarop de lezer reageert op de tekst.

Dat in dit onderzoek gekozen is voor leerlingen uit de voorexamenklas VWO (op de dag/avondschool: VWO/HAVO) hangt samen met het feit dat zij naar alle waarschijnlijkheid al enig literatuuronderwijs achter de rug hebben en dus in staat zijn de hier aangeboden literatuuraanpak te vergelijken met de wijze waarop zij in een eerder stadium literatuuronderwijs aangeboden kregen.

Daarbij zullen zij door leeftijd en intelligentieniveau in staat zijn, te reflecteren over eigen en andermans reacties op de aangeboden literaire teksten.

## 1.5 NADERE AFBAKENING

Het onderzoek omvat:

1. Een literatuurstudie, waarin met name publikaties worden betrokken uit de periode 1968 - 1991, van de meest op de voorgrond tredende 'reader response critics', Purves, Rosenblatt, Holland en Bleich.
2. Een empirisch gedeelte, bestaande uit:
  - een pilotstudy van de vijf literatuurlessen (par. 16)
  - een analyse van een proefvragenlijst (par. 14)
  - het veldonderzoek (par. 15); hierbij is op grond van een kwantitatief argument (de beoogde grootte van de proefgroep) gekozen voor de methode van de enquête.
3. De formulering van conclusies ten aanzien van de mogelijkheid om literatuuronderwijs op basis van lezersgerichte literatuurtheorie, in het voortgezet onderwijs in te voeren.

### 2. STAND VAN ZAKEN IN DE LITERATUURDIDACTIEK

#### 2.1 ALGEMEEN

Toen Wam de Moor in 1980 in het tijdschrift *Moer* (1) zijn beschrijving van het landschap in de wereld van literatuurwetenschap, literatuurdidactiek en literatuuronderwijs samenvatte met de titel "Overal kloven, hier en daar een vlonder", sprak daar ondanks de scherpe kritiek op de weinig geordende relatie tussen de drie factoren een niet onaanzienlijke dosis optimisme uit; immers, de door hem gesignaleerde kloven waren blijkbaar overbrugbaar; en waar een vlonder ligt, moet bruggebouw alleszins haalbaar zijn.

Een kijkje in datzelfde landschap, nu, dertien jaar later, tempert dat optimisme wellicht enigszins. De eerste kloof die De Moor bijvoorbeeld noemt, de 'grote kloof tussen wat in de tijdschriften en in de handboeken wordt opgeschreven als bedenksel vanachter de schrijftafel en de praktijk' wordt door hem gedemonstreerd aan de hand van de befaamde (beruchte?) methode van de literatuurgeschiedenis-met-bloemlezing-als-illustratie: in de *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* onder redactie van L.M.van Dis, uit 1962, werd al stelling genomen tegen deze aanpak; maar De Moor laat zien dat in de twintig door hem beschreven jaren Lodewicks *Literatuur, Geschiedenis en Bloemlezing* (2) moeiteloos zijn vooraanstaande plaats in het Nederlandse literatuuronderwijs is blijven innemen.

Welnu, in 1982 zorgden P.J.J.Coenen en A.A.Smulders voor een 'actualisering' van 'Lodewick': "In het onverminderd grote gebruik van de methode in allerlei vormen van onderwijs en de resultaten van een ter zake ingesteld onderzoek zag de uitgever gerede aanleiding om het concept intact te laten.", zo vermeldt hun voorwoord (Lodewick 1982, pag.3).

Ook in de negentiger jaren verschijnen nog gloednieuwe literatuurgeschiedenissen annex bloemlezingen. Dat wordt dan bijvoorbeeld verantwoord met de opmerking: "Veel docenten Nederlands rekenen het nog steeds tot hun taak hun leerlingen een gedegen kennis van onze (taal)cultuur bij te brengen. Terecht naar ons idee." (3) Voor een eigentijds didactisch kleurtje zorgt de opmerking in datzelfde voorwoord: "De methode bevat basisstof en verdiepingstof".

In een schoolboek dat in 1991 verscheen (4), wordt het de docent erg gemakkelijk gemaakt: in 40 lessen wordt steeds een stukje literatuurgeschiedenis gepresenteerd, één (soms enkele) fragmentje(s) uit een bijpassende literaire tekst ter illustratie aangeboden, en daarna volgen tien tot vijftien vragen die meestal louter reproductie van de aangeboden kennis tot doel hebben. Een voorbeeld:

een stukje uit Van Eedens *De Kleine Johannes* op pag.86/87 wordt ingeleid met de opmerking: "Het boek beschrijft in de vorm van een sprookje de ontwikkelingsgang van kleine jongen tot volwassene." Vraag 13 op pag.87 luidt dan: "Wat beschrijft *De Kleine Johannes*?".

Zo lijkt er tussen 1962 en 1992 niets veranderd.

## 2.2 GELEZEN WERKEN

Waar De Moor vooral op grond van twee enquêtes in Vrij Nederland (5) constateert dat uit de literatuurlijsten van leerlingen een 'volledige tijdloosheid' spreekt, een ontbreken van eigentijdse literatuur, een voorkeur voor dunne eenvoudige werkjes, kan nu, twaalf jaar later, een wat positiever beeld geschilderd worden.

In 1978 bestond de top-vijf uit:

- *Het Bittere Kruid*
- *Wierook en Tranen*
- *De Herberg met het Hoefijzer*
- *Oeroeg*
- *Het Fregatschip Johanna Maria*.

Vijf boeken van vóór 1960, van voor de geboorte van de betreffende leerlingen!

In 1987 publiceerde *Diepzee*, tijdschrift voor het literatuuronderwijs,(6) de resultaten van een door de redactie gehouden enquête onder 1400 leerlingen: een frequentielijst met de 100 boeken die het vaakst op de literatuurlijsten voorkwamen, en een waarderingslijst met de 100 mooiste boeken. Bij de top vijf op de frequentielijst zijn nog twee 'oudere' werken te vinden, maar op de eerste plaats staat een boek uit 1981: *De Aanslag*.

Opmerkelijk is dat de twee wat oudere werken in dit lijstje van vijf, *Het Bittere Kruid* en *Wierook en Tranen*, op de waarderingslijst respectievelijk pas op plaats 51 en 52 te vinden zijn, terwijl de drie boeken van recenter datum, op de waarderingslijst respectievelijk 2, 1 en 21 staan. Veel gelezen is dus niet altijd identiek aan hooggewaardeerd.

In februari 1990 herhaalde *Diepzee* dit onderzoek(7): ook weer 1400 leerlingen, ook weer een frequentie- en een waarderingslijst, en ook weer het verheugende feit dat recent verschenen boeken hoog scoren: in de top tien bijvoorbeeld *Hersenschimmen*, uit 1984; maar nog steeds ook dezelfde twee oudere werken!

Opvallend overigens was het verschil tussen door jongens en door meisjes opgestelde lijsten: bij de eerste twintig boeken op 'jongenslijsten' was maar een vrouwelijke auteur te vinden, bij de meisjes waren er dat 6.

Er is duidelijk aandacht voor recent verschenen boeken, voor eigentijdse literatuur; 'geringe omvang' is in ieder geval niet meer een algemeen gehanteerd criterium.

De kloof tussen eigentijdse literatuur en het literatuuronderwijs lijkt gedicht, al past enige relativering: de cijfers zijn afkomstig van scholen waar bij het literatuuronderwijs gebruik wordt gemaakt van 'Diepzee', een tijdschrift dat met name eigentijdse auteurs aandacht geeft, vaak thematisch werkt, en totaal niet aansluit bij een historisch-biografische aanpak. Betwijfeld mag worden of de literatuurlijsten van leerlingen van deze scholen representatief zijn voor 'de' Nederlandse(-)literatuurlijst.

## 2.3 ONTWIKKELING TUSSEN 1980 EN 1992

In zijn 'Kloven'-artikel van 1980 wijst De Moor op kloven tussen

- doel en resultaat van het literatuuronderwijs,
- literatuuronderwijs en literaire kritiek,
- literatuuronderwijs en literatuurwetenschap,
- literatuuronderwijs en literatuurdidactiek (d.w.z. praktijk en theorie),
- literatuuronderwijs moedertaal en literatuuronderwijs vreemde talen; hij noemt als aandachtspunten
- een longitudinale en latitudinale aanpak van literatuuronderwijs,
- een integratie van media als radio en tv in het literatuuronderwijs,
- een integratie van vakonderdelen,
- voorrang voor een tekstervarende aanpak boven een louter tekstbestuderende,
- en hij vraagt aandacht voor een adequatere toetsingsvorm bij literatuuronderwijs.

In een aflevering van het literair magazine *Bzzlletin* die gewijd is aan literatuur op school (8) stelt De Moor -tien jaar later- dat de kloof tussen wetenschap en onderwijs nog steeds groot is, dat media-onderwijs en literatuuronderwijs elkaar nog altijd niet gevonden hebben, dat van een latitudinale aanpak nog steeds geen sprake is, en dat een integratie van vakonderdelen, met name van schrijfvaardigheidsonderwijs en literatuuronderwijs heel nuttig zou zijn, maar nog te weinig voorkomt.

Positieve ontwikkelingen die De Moor signaleert, zijn de grotere acceptatie door het onderwijs, van lezers- en daarmee leerlinggerichte tekstervaringsmethoden, en vooral het feit dat de term 'literaire competentie' alle neuzen in de wereld van literatuuronderwijs, -wetenschap en -didactiek in de zelfde richting lijkt te krijgen: geen 'vrijheid, blijheid' meer, maar ordening; geen losse vlondertjes over afzonderlijke kloven, maar (de aanleg van) een brede, geasfalteerde, goed bewegwijzerde brug: via die brug moeten leraren hun leerlingen (bege)leiden naar

het doel van het literatuuronderwijs: literaire competentie, hier kortweg te omschrijven als het vermogen om met en over literatuur te communiceren (9); verderop wordt nader ingegaan op dit begrip (zie par.12).

Gezien de taakzwaarte van de docent Nederlands in het voortgezet onderwijs (het O.T.O.-rapport spreekt in dit verband boekdelen)(10) mag het hem niet kwalijk genomen worden dat hij zich over het algemeen verre houdt van vlonders, al is het alternatief zoals boven beschreven, vaak helaas het platgetreden pad van het werken met een literatuurgeschiedenis-annex-bloemlezing. Voor vooruitgang in het literatuuronderwijs in de richting van de literaire competentie is dus nodig dat docenten zien dat literatuurwetenschap en literatuurdidactiek samen inderdaad een goed begaanbare brug hebben aangelegd, zodat het risico van misstappen tot een aanvaardbare omvang is teruggebracht.

Wat zijn de bouwmaterialen voor die brug?

De literatuurwetenschap levert een aantal, duidelijk van elkaar gescheiden rijbanen: de historische letterkunde laat bijvoorbeeld via het werk van pleitbezorgers als Van Oostrom (11) en Wackers (12) zien dat deze richting bepaald geen stoffig, doodlopend pad biedt, maar een zeer begaanbare, voor het heden nog nuttige route kan vormen.

'Tekstwetenschapsrichtingen' dragen bouwstenen aan: nieuwe richtingen als poststructuralisme, intertextualiteit, deconstructivisme verschijnen ten tonele, naast de hermeneutiek. Zonder in te willen gaan op de waarde op zich van deze nieuwe richtingen, kan toch wel gesteld worden dat deze manieren van tekstbenadering zich door hun complexiteit, hun hoge graad van abstractie en de grote mate van belezenheid die voorondersteld wordt, niet gemakkelijk lenen voor toepassing in het voortgezet onderwijs.

De belangrijkste bijdrage aan de bruggebouw vanuit de literatuurwetenschap komt uit de lezersgerichte richtingen, uit receptie-esthetica en reader response criticism.

De empirische aanpak in de literatuurwetenschap draagt er sterk toe bij dat veel van de oorspronkelijke kloven gedicht, of tenminste overbrugd worden. Dat wordt onder andere duidelijk in *Literatuur in Functie* (Andringa/Schram 1990), waarin getoond wordt hoe methoden en resultaten van empirisch onderzoek in de literatuurwetenschap, didactisch bruikbaar zijn. De interactie van tekst en lezer, en de manieren waarop literatuur in het onderwijs wordt overgedragen, staan in dit boek centraal.

Het zal duidelijk zijn, dat naarmate via de empirische literatuurwetenschap meer bekend wordt over de lezer en zijn leesgedrag in de ruimste zin van het woord, de mogelijkheden voor de literatuurdidactiek op het gebied van doelstellingen, methoden en werkvormen toenemen.



De literatuurdidactiek heeft een centrale plaats in de bouwactiviteiten ten behoeve van de brug naar de rooskleurige toekomst van 'de literair competente mens'.

Thissen (1988) noemt zes doelstellingen die door meer dan 85 % van de ondervraagde docenten omschreven worden als tamelijk belangrijk tot belangrijk: 1. cultuuroverdracht, 2. literair-esthetische vorming, 3. leesplezier, 4. individuele ontplooiing, 5. maatschappelijke bewustwording, en 6. algemene taalvaardigheid. Deze veelheid van doelstellingen is in de discussie van de afgelopen jaren (13) onder één noemer gebracht, zoals boven al werd aangegeven: de literaire competentie.

Het ware naïef, te menen dat het gebruik van zo'n term alleen, alle betrokkenen op één lijn zou kunnen krijgen, maar het grote voordeel van deze 'parapluterm' is dat daaronder tot nu toe elkaar ogenschijnlijk onverzoenbaar bestrijdende doelstellingen als cultuuroverdracht, esthetische ontwikkeling en individuele ontplooiing, nader tot elkaar gebracht worden: een leerling literair competent maken, vraagt om een eclectische aanpak: een zorgvuldige verdeling van aandacht over de schrijver en zijn tijd, het werk, en de lezersreacties.

In de wereld van de literatuurdidactiek en het literatuuronderwijs lijkt rondom de stofkeuze de rust teruggekeerd te zijn: was tot 1970 de literaire canon en niets dan de literaire canon het materiaal voor de literatuurles, de radikale ommezwaai naar 'alles wat letters heeft, mag de klas in' bracht jeugdliteratuur, strips, en triviale literatuur op de schooltafeltjes. Nu de stofwolken weer wat opgetrokken zijn, lijkt het erop dat triviale teksten en strips (met uitzondering van Toonders *Bommelverhalen*) weer van tafel zijn, maar jeugdliteratuur heeft duidelijk een vaste plaats gekregen tot en met de middenbouw in het voortgezet onderwijs, en over wat tot de literatuur gerekend mag worden, denken de leraren van deze tijd iets soepeler dan voorheen (14).

Poëzie komt op literatuurlijsten niet voor. Uit het onderzoek van Thissen (1988, pag.28) komt naar voren dat docenten poëzie wel erg belangrijk vinden, maar haar slechts een marginale plaats geven. Met drama is het blijkens datzelfde onderzoek nog somberder gesteld (Thissen 1988, pag.28): in de *Diepzee* top-honderd van 1990 (15) staat één toneelstuk: *Op Hoop van Zegen*; en dat terwijl de afgelopen jaren van verschillende kanten stimulerende initiatieven zijn genomen op het gebied van toneel en de literatuurles (16).

Wat methoden en werkvormen betreft, ligt de tijd gelukkig al ver achter ons, waarin de enig denkbare aanpak was, de frontale presentatie van (literatuur-geschiedenis)kennis door de docent. Allerlei werkvormen zijn vanuit de literatuurdidactiek aangeboden, waarbij de activiteit en de betrokkenheid van de leerling vergroot worden: groepswork, klasgesprek; maar ook bij het individueel omgaan van de leerling met de tekst is een grote verscheidenheid ontstaan in

benaderingswijzen en invalshoeken: voor de traditionele tekstbenadering, met convergente vragen en opdrachten zijn voldoende alternatieven voorhanden.

De toetsing in het literatuuronderwijs blijft een netelige kwestie. *Stiefkind en Bottleneck* (De Moor 1990) is een welgekozen titel voor de congresbundel bij het congres dat in 1988 in Nijmegen over dit onderwerp gehouden werd. Algemeen was men het daar eens over de stelling dat literatuuronderwijs zal verschrompelen als toetsing op objectief afvraagbare kennis wordt gericht. Toch laat het onderzoek van Janssen (1992) zien dat deze vorm van toetsing bij een grote meerderheid van de docenten gehanteerd wordt.

'Een mondeling tentamen aan de hand van de Lijst is een valide instrument voor de toetsing van het literatuuronderwijs', vond 81 % van de congresdeelnemers in Nijmegen in 1988. Men kan zich afvragen of hier niet onder één noemer heel verschillende soorten toetsingsgesprekken bijeengebracht zijn: een tentamen waarin vooral gecontroleerd wordt of een leerling de opgegeven boeken wel gelezen heeft, (dit type tentamen leidt uiteindelijk hoogstens tot zwaardere consumenteneisen op het terrein van uittrekselgidsen) en een tentamen waarin de leerling de kans krijgt, zijn ervaringen met, en verhouding tot literatuur te bespreken, hebben weinig tot niets gemeen.

Voorstellen voor lange-termijntoetsing via een leesdossier, toch al weer een aantal jaren oud (17), hebben steun gekregen vanuit de CVEN (18) doch zijn in het onderwijsveld nog niet echt aangeslagen (19).

Vanuit de literatuurdidactiek zijn dus de afgelopen jaren nogal wat bouwstenen aangedragen voor de overbrugging van de kloven tussen literatuurwetenschap, literatuurdidactiek en literatuuronderwijs; ook in de vorm van literatuurdidactisch onderzoek, waarbij m. n. het literatuuronderwijs Duits in de schijnwerpers kwam (20).

De bouwsteen die in deze studie 'uit de klei getrokken wordt', betreft de ontwikkeling van een tekstervaringsaanpak. In een recent Advies van de Ad hoc Subcommissie Nederlands VO-II aan de VALO-Moedertaal wordt gesteld (21): 'De leerlinggerichte benadering (tekstervarend) van literatuuronderwijs heeft om verschillende redenen geen school kunnen maken.'

Ertoe bij te dragen dat dat alsnog geschiedt, is een van de bedoelingen van deze dissertatie.

## 2.4 OPPOSITIE TEKSTBESTUDERING / TEKSTERVARING

Tekstbestudering, het kritisch bezien van de tekst op zoek naar 'de' interpretatie, is tot plusminus 1970 de centrale activiteit als het in het onderwijs om literaire teksten gaat. De leerstofgerichtheid van het onderwijs in die tijd vertaalt zich in 'lezen wat en zoals de leraar goedgevond'.

Ten Brinke bespreekt in zijn handboek *The Complete Mother-tongue Curriculum*, uit 1976, de tekstervarende aanpak als een methode die de ervaring van de tekst door de leerling centraal stelt.

De Moor definieert in 1984 (De Moor 1984 pag. 264): 'Met het begrip tekstbestudering duid ik alle lezersactiviteiten aan die beantwoorden aan het patroon LEZER -> TEKST, die, met andere woorden, gericht zijn op het door analyse begrijpen van een tekst, en bij de lezer een studieuze attitude vooronderstellen. Onder tekstbestuderingsmethoden versta ik alle vormen van literatuuronderwijs waarin de leraar de leerling vooral begrip probeert bij te brengen voor de literaire tekst, zonder expliciet aandacht te besteden aan de werking die deze tekst op de leerling uitoefent.

Met het begrip tekstervaring duid ik zowel de spontane als herhaalde en verder doorwerkende beleving van de tekst door de leerling aan, volgens het patroon TEKST -> LEZER.

Onder tekstervaringsmethoden versta ik alle vormen van literatuuronderwijs waarin de leraar expliciet aandacht schenkt aan de werking van de tekst op de leerling en zich richt op de realisering van een proces dat de leerling bewust maakt van de affectieve en cognitieve waarden die de tekst voor hem of haar persoonlijk bezit of mist.'

Vanaf het ontstaan van de term 'tekstervaring' is er van de kant van literatuurwetenschappers oppositie gevoerd tegen zo ongeveer alles wat met dit begrip te maken heeft. Twee voorbeelden van die oppositie: Bekkering heeft het in 1981 over literatuurdidactische geschriften die een mentaliteit bepleiten 'waarbij de school (de leraar dus) op zijn hurken moet gaan zitten en dat zitten ook tot leidraad van haar (zijn) onderwijs wil maken.' (Bekkering 1981 pag.684). Precies tien jaar later wijst de titel die Bekkering kiest voor een artikel over literatuur en literatuuronderwijs erop, dat hij wel zeer standvastig is in zijn opvattingen: "De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen" (Een citaat uit *Bint*, van Bordewijk (uit 1934)). Bekkering stelt in dat artikel: "Leesplezieradepten en didactici die alleen met tekstervaringsmethoden willen werken, vinden het vaak niet van groot belang welke interpretatie leerlingen geven aan een literaire tekst. De leerling maakt in hun (je zou bijna zeggen 'postmodernistische') visie zelf wel uit, wat voor hem of haar dé interpretatie is: de tekst als 'Rohrschachtest'. Uit communicatief oogpunt is een dergelijke ontkenning van een interpretatie, waarover gediscussieerd kan worden, afkeurenswaardig.' (Bekkering 1991 pag.16). Dit wekt de indruk dat bij een tekstervaringsaanpak de leerling strikt individualistisch, onbeargumenteerde krennen slaakt naar aanleiding van 'wat inktvlekken'. (Voor de weerlegging van de 'Rohrschach'-vergelijking, in 1985 al door Rosenblatt gemaakt (Rosenblatt 1985 pag.36), zie paragraaf 11.)

Bekkering erkent in een later artikel dat bij een aanpak zoals De Moor die

voorstelt, er ook aandacht is voor de tekst, maar 'het accent is teveel verschoven naar de lezer, de tekstbestudering (...) komt zo in het gedrang.' (Bekkering 1993 pag.51).

Geljon stelt terecht in een kritische bespreking van Bekkerings artikel (Geljon 1993), dat Bekkering veel van literatuur houdt, maar niet zo van lezers, en dat het niet serieus nemen van wat er op dit moment in het literatuuronderwijsveld wordt gedaan, wel eens tot gevolg zou kunnen hebben dat er op den duur alleen nog maar teksten zijn en geen lezers.

Oppositie tegen de tekstervaringsaanpak komt bijvoorbeeld ook van Van Peer. Hij bepleit een handelingsgerichte literatuurbenadering waarin ook wel ruimte is voor een ervaringscomponent. De huidige ervaringsgerichte benadering deugt niet. Deze mist elk theoretisch denk- of analyse-kader, en is slechts 'ervaringsgericht' in de meest oppervlakkige betekenis van het woord, aldus Van Peer (Van Peer 1987).

Dat de ervaringsgerichte benadering gestart is vanuit de psycho-analytische psychologie (zie m.n. paragraaf 9), weerspreekt deze boude stelling. Zijn conclusie "Tot de kern van de literaire ervaring kan vanuit deze optiek nauwelijks worden doorgedrongen. Maar evenmin tot de kern van de alledaagse belevingsdimensie van de leerling." (Van Peer 1987, pag.173) heeft dan ook een fundament op drijfzand.

In twee recente overzichtsartikelen (De Moor 1992a / 1992b) heeft De Moor rondom het begrip reflectiviteit de uitgangspunten, verworvenheden en mogelijkheden van de tekstervaringsaanpak in beeld gebracht.

Dat tekstervaringsmethoden de laatste jaren een bredere acceptatie hebben gekregen, is te merken aan de aandacht die een belangrijk handboek als *Literatuur in Functie* (Andringa/Schram 1990) eraan besteedt, en aan het feit dat het CVEN-rapport (Braet/Hendrix 1991), in december 1991 in Den Haag aangeboden, bij het literatuurprogramma naast 'interpreteren, analyseren en beoordelen' ook 'verslag doen van persoonlijke ervaringen met literaire werken' expliciet vermeldt.

In met name paragraaf 8 en 9 zullen we zien hoezeer tekstbestudering gekoppeld is aan, of sterker nog, vooraf gegaan moet worden door tekstervaring.

### 3. EEN LEZERSGERICHTE LITERATUURWETENSCHAP

Wie oudere literatuurwetenschappelijke publicaties, van vóór 1970 doorbladert, zou de indruk kunnen krijgen dat het begrip 'lezer' destijds gewoon niet bestond: lange tijd heeft de literatuurwetenschap zich uitsluitend met schrijvers en teksten beziggehouden. Tot plusminus 1960 stond aandacht voor het leven, de levensomstandigheden van de auteur voorop, het werk werd geïnterpreteerd in het licht van de biografische gegevens van de schrijver.

In de tweede helft van deze eeuw is de tekst een steeds belangrijker plaats gaan innemen in de literatuurwetenschap: het bestuderen van de tekst als autonoom geheel sloot aandacht voor schrijver en lezer uit.

Rond 1970 komen er met name vanuit de Bondsrepubliek Duitsland en de Verenigde Staten ontwikkelingen op gang, waarbij de lezer, de derde pool in het communicatieproces, aandacht gaat krijgen.

In de inleiding bij een standaardwerk uit 1980 over de lezersrol in de tekst (Suleiman/Crosman 1980) geeft een van de twee samenstelsters, Susan R. Suleiman een uitvoerig overzicht van wat zij 'reader-oriented', of 'audience-oriented criticism' noemt. Het opmerkelijke in dat overzicht is, dat zo ongeveer iedere vorm van literatuurbeoefening 'ineens' de lezer ontdekt heeft en ingepast in de betreffende theorie.

Suleiman onderscheidt zes benaderingen van 'audience-oriented criticism': 1. de retorische, 2. de semiotische en structuralistische, 3. de fenomenologische, 4. de subjectieve en psycho-analytische, 5. de sociologische en historische, en 6. de hermeneutische.

De eerste twee vormen, de retorische enerzijds en de semiotische, structuralistische anderzijds, hebben gemeen dat ze de literaire tekst zien als de 'boodschap' in een communicatieproces: lezen is dan het proces van decoderen van wat op verschillende manieren in de tekst is 'geëncodeerd'.

In de retorische benadering, door Suleiman opgehangen aan de Amerikaan Wayne Booth(1), valt de nadruk op de waarden en opvattingen van de 'implied author' die ten grondslag liggen aan de betekenis van de tekst. Lezen is het reconstrueren van de 'persoon' van die 'implied author', een soort tweede ik van de feitelijke auteur, aanwezig in alle facetten van het werk.

Tegenover die 'implied author' staat dan de 'implied reader', die van de feitelijke lezer verschilt in zoverre hij wordt opgeroepen door het concrete werk, en daarin functioneert als de ideale lezer. Alleen als de feitelijke lezer tijdens het lezen de rol aanneemt van deze 'implied reader' is een goed begrip van het werk mogelijk. Het gaat hier om 'interpretatieve constructies'.

Semiotici en structuralisten (Suleiman neemt deze twee groepen samen, en brengt hier o.a. Barthes, Greimas, Riffaterre, Fish, Eco en Culler in onder(2)) trachten de codes en conventies te analyseren die een tekst 'leesbaar' maken; een van de vragen die ze trachten te beantwoorden, is, welke esthetische en culturele codes lezers hanteren bij hun poging om teksten te begrijpen, en welke codes schrijvers hanteren om dit te vergemakkelijken of te frustreren.

Als tegenhanger van de 'narrator', de verteller, duikt in hun theorieën de term 'narratee' op, 'degene tegen wie verteld wordt', een soort 'abstracte lezer' die zich van de 'implied reader' voornamelijk onderscheidt doordat deze laatste per definitie de ideale lezer is, terwijl de narratee in het interpretatieproces 'vrij' is.

Via het spreken over het interpretatieproces betreedt Suleiman het terrein van de hermeneutiek, de traditionele hermeneutiek van Schleiermacher en Dilthey(3), die probeert te komen tot begrip van de menselijke geest zoals die zich manifesteert in geschreven teksten, en de moderne of negatieve hermeneutiek van Heidegger, Gadamer en Ricoeur(4), die ervan uitgaan dat een universeel geldige interpretatie niet bestaat: alles wordt voortdurend in het licht van nieuwe ontwikkelingen geherinterpreteerd, waardoor elke betekenis per definitie verandert.

Interpretatie-strategieën zijn een collectief fenomeen, gedeeld door groepen lezers, in 'interpretative communities'.

Rondom dit begrip naderen nogal uiteenlopende visies elkaar: we komen de term tegen in de structuralistische poëtië van Culler(1976), maar ook in de subjectivistische aanpak van Bleich (1978).

Waar de retorische of de structuralistische literatuurbeoefenaar dus weliswaar in een of andere vorm de lezer ontdekt heeft, maar toch vooral de nadruk blijft leggen op de tekst, op persuasieve technieken of narratieve structuren van die tekst, concentreert de fenomenologische benadering zich op het leesproces, op esthetische perceptie door de lezers.

De 'Konkretisation' (de term is van Ingarden(1965)) maakt van een tekst, d.w.z. louter een reeks zinnen, een literair werk.

Iser (1976) stelt dat lezen een betekenisgevende activiteit is, een kwestie van organiseren, van anticiperen en retrospectie, van verwachtingen formuleren en aanpassen.

De 'potential text' is oneindig veel rijker dan elk van zijn individuele konkretisering.

Iser benadrukt enerzijds de creatieve rol van de individuele lezer bij het konkretiseren van de tekst, doch anderzijds stelt hij dat het uiteindelijk de tekst is die de richting van de konkretisatie aangeeft. Er is dus zoiets als 'de goede konkretisatie'. De activiteit van 'de' lezers beperkt zich tot het invullen van de 'lege plekken'.

De individuele lezer komt ook bij deze aanpak dus nog niet aan bod.

Dat is wel het geval bij de subjectivistische aanpak van Bleich en Holland, zo stelt Suleiman(5). Zij zijn met name geïnteresseerd in de invloed van de persoonlijkheid en persoonlijke geschiedenis op de interpretatie van literatuur, en in de mogelijke toepassing van hun theorieën in het klaslokaal. Lezen is niet alleen een geïnstitutionaliseerd en interpersoonlijk fenomeen, maar een proces waarin dagdromen en fantasieën een belangrijke rol spelen.

De sociologische, historische benadering ziet lezen in eerste instantie als een collectief fenomeen, de individuele lezer is hier deel van het 'leespubliek' waar de aandacht voornamelijk op gericht is, met vragen als 'Wie leest wat?' of 'Hoe worden leesgewoonten en smaak beïnvloed door het feit dat men in een bepaalde tijd deel uitmaakt van een bepaalde groep?'

Receptietheorie, receptie-esthetica houdt zich bezig met productie en receptie van literatuur in een bepaalde cultuur, in een bepaalde tijd, bestudeert de continuïteit en discontinuïteit in de receptie van individuele auteurs of literaire werken, en de werking van literaire teksten: literaire teksten appelleren door hun structuur aan een bepaalde werking bij de lezer; door de analyse van die appelstructuur van teksten kan men de potentiële en de geïntendeerde werking opsporen.

De receptietheorie is met name ontwikkeld door Hans Robert Jauss en Wolfgang Iser.

Jauss (1970) beschouwt literatuur als een dialoog tussen tekst en lezer; bij de receptie van de tekst door de lezer spelen twee factoren een wezenlijke rol: de verwachtingshorizon van de lezer en de esthetische distantie; respectievelijk het geheel van verwachtingen dat een lezer heeft voordat hij aan het lezen gaat. Die verwachtingen zijn gebaseerd op eerder opgedane leeservaringen en vooral ook op kennis van het genre waartoe het boek hoort. (Zie voor een didactisering van deze begrippen Flippo 1989).

Esthetische distantie is de mate waarin het literaire werk dat verwachtingspatroon doorbreekt. Jauss stelt dat het esthetisch effect en (dus) de esthetische waardering toenemen, naarmate de doorbreking van de verwachtingen groter wordt (6).

Jauss pleit voor een andere benadering van literatuurgeschiedschrijving, gericht op de receptiegeschiedenis: hoe is er in de tijd dat een werk werd gepubliceerd, op dat werk gereageerd, en wat voor ontwikkeling is er te schetsen in de reacties van de achtereenvolgende generaties lezers.

Iser (1976) heeft zich vooral beziggehouden met de werking van een tekst. Omgaan met literatuur is niet het vinden van 'de' betekenis van een tekst, maar

een interactie tussen lezer en tekst waarbij iedere lezer een van de vele betekenismogelijkheden actualiseert. Het werk laat allerlei zaken oningevuld, geeft bijvoorbeeld van het uiterlijk van een hoofdpersoon slechts enkele gegevens, en de lezer vult deze 'Leerstellen', deze 'lege' of 'open' plekken in.

De werking van een tekst is groter, naarmate hij minder eenduidig is, naarmate er meer open plekken zijn.

De betekenis van een tekst is dus het resultaat van een interactie tussen tekst en lezer, een te ervaren affect, en dus niet een vastliggend object. Het literaire werk is een samengaan van de tekst van de auteur en de subjectieve invulling door de lezer.

Iser geeft drie onderzoeksterreinen aan voor receptie-esthetica:

1. De tekst in zijn potentie om de produktie van betekenis te doen ontstaan. (De tekst is te beschouwen als een skelet van geschematiseerde aspecten dat door de lezer geactualiseerd, geconcretiseerd moet worden).
2. De receptie door de lezer: het ontwikkelen van 'mental images' die gevormd worden bij het construeren van een samenhangend esthetisch object.
3. De communicatieve structuur van literatuur: de condities die de interactie tussen lezer en tekst doen ontstaan en beheersen.

Als laatste richting wordt door Suleiman (verder) uitgewerkt de hermeneutische aanpak, en dan met name de deconstructivistische benadering, van Derrida(7).

Deze stelt dat betekenis niet vastligt in een tekst; interpreteren is een eindeloos proces, omdat elke tekst deel uitmaakt van een alomvattende intertext: elke nieuwe tekst verandert de betekenis van alle bestaande teksten, en krijgt betekenis in contrast met andere teksten, zoals in de theorieën van de Franse psycho-analyticus Lacan, naar wie Derrida verwijst, de mens wordt gepresenteerd als een 'leeg subject' dat alleen gedefinieerd kan worden door de relaties die het aangaat met anderen. Op deze visie wordt nader ingegaan als verderop Hollands theorie van het identiteitsthema ter sprake komt(zie par.9).

Uit bovenstaande mag afgeleid worden dat in elke literatuurwetenschappelijke benadering aandacht voor de lezer ontstaan is, maar de ideale 'implied reader' uit de structuralistische aanpak, staat natuurlijk wel erg ver af van de concrete, individuele lezer uit de subjectivistische benadering.

Tompkins (1980) perkt het gebied van de lezersgerichte literatuurwetenschap in door niet te spreken van reader-oriented, maar van reader response criticism, maar ook in haar overzichtswerk is plaats ingeruimd voor een structuralistische benadering. Zij plaatst de verschillende visies niet naast elkaar maar na elkaar en schetst hoe er in de aandacht voor 'de lezer' een ontwikkeling zit van 'in de



structuur aanwezige narratee', via 'de medeschepper van het werk' tot 'de centrale figuur zonder wie het literaire werk niet bestaat'.

Freund (1987) beperkt zich tot vier visies in haar overzicht van reader response criticism: in het hoofdstuk 'The inscribed reader' presenteert ze de structuralistische poëtica van Jonathan Culler, die stelt dat het structuralisme moet leiden tot een theorie van lezen: het expliciet maken van de speciale interpretatieconventies en procedures, die lezers in staat stellen, van de linguïstische betekenis van zinnen naar de literaire betekenis van het werk als geheel over te stappen.

In 'Literature in the reader' komt de 'affectieve stilistiek' van Stanley Fish aan de orde. Fish stelt dat interpreteren geen kwestie is van 'Wat betekent dat?', maar van 'Wat doet dit mij?'. Betekenis ontstaat tijdens het lezen. Die betekenis zit niet in de tekst, en ook niet in de individuele lezer, maar in de 'interpretative community', die zowel verantwoordelijk is voor de vorm van de activiteiten van de lezer, als voor de teksten die deze activiteiten voortbrengen.

In 'The relation of the reader to daydreaming' komt Norman Holland aan het woord, en in 'The peripatetic reader' tenslotte wordt het werk van Wolfgang Iser behandeld.

Het zeer brede spectrum van 'reader-oriented criticism' is iets ingeperkt door de wat meer begrensde omschrijving 'reader response criticism', maar uit de bespreking die Freund in het kader van reader response criticism wijdt aan Iser, valt af te leiden dat het niet zo eenvoudig is om receptie-esthetica en reader response criticism helder tegenover elkaar te zetten, van elkaar af te grenzen.

Holub (1984) is daar heel resoluut in: de term reader response criticism is naderhand opgelegd aan een aantal schrijvers die onderling amper contact met of invloed op elkaar hadden; ze hebben geen gemeenschappelijke basis, stelt hij, geen eigen tijdschriften, ze sluiten aan op heel uiteenlopende voorgangers en omstandigheden. Als reader response criticism een 'critical force' is geworden, is dat volgens Holub eerder te danken aan vernuftig etiketten plakken dan aan een gemeenschappelijke inspanning van reader response critics.

De receptie-esthetica echter is, zo stelt Holub, een heel samenhangende, collectieve onderneming; in de breedste zin van het woord is het een reactie op sociale, intellectuele en literaire ontwikkelingen in West-Duitsland aan het einde van jaren zestig, naar buiten gebracht via de serie *Poetik und Hermeneutik*. Receptie-esthetica valt af te grenzen van reader response criticism op basis van het gebrek aan wederzijdse invloed, aldus nog steeds Holub. Afgezien van Iser, wiens werk in beide 'kampen' aandacht kreeg, is er vrijwel geen contact geweest. Holub sluit zijn vergelijking af met de uitspraak dat de overeenkomsten te oppervlakkig en te abstract zijn om ze te bespreken.

Waar echter de receptie-esthetici ingaan op de potentiële of de bedoelde werking

van een tekst, zitten ze op hetzelfde terrein als de 'structuralisten' onder de reader response critics; waar aandacht voor de receptie voorop staat, zou verwantschap met reader response critics als Rosenblatt, Bleich en Holland kunnen ontstaan, ware het niet dat de receptie-esthetica meer oog heeft voor cijfers, voor aantallen en groepen lezers, dan voor de individuele lezer; vanuit literatuurdidactisch oogpunt een belangrijk verschil.

In het vervolg zal hier de term reader response criticism, of lezersresponsgerichte literatuurwetenschap gereserveerd worden voor die wetenschappers die niet de groepsrespons maar de individuele lezer en zijn repons op literatuur centraal stellen; dat betreft dan met name Louise Rosenblatt, Alan Purves, David Bleich en Norman Holland.

Zoals verderop (zie par.11) nog uitgewerkt zal worden heeft Holub in zoverre gelijk met zijn vrij negatieve benadering van reader response criticism, dat ook Rosenblatt, Purves, Bleich en Holland op essentiële punten onderling sterk uiteenlopende visies hebben, en die ook in verschillende publikaties op soms zeer vinnige wijze naar buiten hebben gebracht. Van een echt eenduidige aanpak is dus geen sprake, maar de overeenkomsten zijn toch groot genoeg om hen als een 'groep' bijeen te zetten, en de waarde en toepasbaarheid van veel van hun ideeën is dermate groot, dat deze de basis kunnen vormen voor leerlinggericht literatuuronderwijs.

## 4. LITERATUURWETENSCHAP EN ONDERWIJS

Is het een schets van een voorgoed voorbij verleden, of is het nog steeds de werkelijkheid van alledag: onderwijs in de geur van de hermeneutiek: de leraar als deskundige tussenpersoon tussen de 'Hogere Kennis' enerzijds en de leerlingen anderzijds, de leraar als interpreter, die moeilijke teksten (in het geschiedenisboek, of de biologiesticils, of de literatuurbloemlezing) 'vertaalt', uitlegt, begrijpelijk en kenbaar maakt. De leraar doceert, de leerling leert wat van bovenaf als te doceren/te leren wordt opgelegd, en wie dat niet kan of wil leren, is dom en beklagenswaardig, want kennis is macht en onderwijs is goed voor je....

### 4.1 OPVATTINGEN OVER MOEDERTAALONDERWIJS

Als Ten Brinke (1976) stelt dat moedertaalonderwijs 'normaal functioneel' moet zijn, is dat ten opzichte van bovenbeschreven beeld (karikatuur??) een forse omslag: het onderwijs moet zó ingericht zijn, dat leerlingen er iets van leren dat ze naar hun eigen oordeel, op korte termijn praktisch kunnen gebruiken en/of boeiend vinden.

De Leidse Werkgroep (1980) sluit zich hierbij aan: moedertaalonderwijs moet normaal functioneel zijn, en is primair communicatie-onderwijs. De leerling is er niet voor het onderwijs, maar omgekeerd, zo stelt men. Normaal functioneel moedertaalonderwijs zal een kwaliteitsverbetering van het onderwijs en dus van de maatschappij in de hand werken.

De toevoeging dat moedertaalonderwijs primair communicatie-onderwijs is, wordt beargumenteerd vanuit het feit dat de belangrijkste functie van taal de communicatieve is. Men haalt dan o.a. als voorbeeld de literatuurles aan: 'bij literaire-tekstinterpretatie wordt de tekst vaak beschouwd als een autonoom gegeven met een unieke betekenis, waardoor er maar één juiste interpretatie mogelijk is. Alsof er niet evenveel legitieme interpretaties zijn als (referentiekaders van) lezers. (..) De communicatieve vaardigheid lezen van fictie wordt [als er niet uitgegaan wordt van de beleevingswereld van de leerling] gereduceerd tot memoriseren, napraten van wat anderen zeggen.'(Leidse Werkgroep 1980, pag. 25)

Griffioen (1975) stelt dat opvoeding, ook in school, gericht moet zijn op het bereiken van autonomie. Moedertaalonderwijs moet de leerling motiveren om in allerlei situaties zijn moedertaal te gebruiken om te ervaren, ervaringen te ordenen, te interpreteren, te evalueren en te internaliseren in en door betrekkingen met andere taalgebruikers.

Griffioen ontleent aan Matthijssen (1) twee denkmodellen voor de opzet van onderwijs, het profiemodell en het zelfbeschikkingsmodell.

In het professiemodel moet onderwijs erop gericht zijn, leerlingen op te leiden voor hooggekwalificeerde professies ten behoeve van de maatschappij die gestratificeerd is volgens 'deskundigheid'; men moet voldoen aan standardeisen, het onderwijs is kennis- en taakgericht.

In het zelfbeschikkingsmodel gaat het erom, individuele bekwaamheden en interessen te ontwikkelen ten behoeve van een egalitaire en multifunctionele maatschappij; er zijn geen standardeisen, het onderwijs is gericht op creativiteit en inventiviteit.

Het zal geen verbazing wekken dat Griffioen pleit voor dit laatste model.

'Literatuur en literatuuronderwijs kunnen een bijdrage leveren tot de bewustwording bij de leerling van de wereld en zijn positie daarin.' (Griffioen 1975, pag. 211).

## 4.2 DRIE MODELLEN VAN SCHOLINGSCONCEPTEN

In De Moor/Thijssen (1988) komen drie modellen van scholingsconcepten aan bod, waarin een cruciale term uit de onderwijsliteratuur van de laatste decennia wordt gehanteerd, namelijk 'leerlinggerichtheid'. Omdat deze term een centraal concept is in het verdere betoog, staan we even stil bij deze modellen.

Het eerste model is dat van Standaert/Troch (1980): zij zetten als twee extremen tegenover elkaar het selectieve model, waarin de maatschappij bepaalt wat het onderwijs moet inhouden (het onderwijs moet ervoor zorgen dat mensen sociaal bruikbaar zijn, dat ze de rol(len) kunnen vinden die voor hen het meest geschikt zijn, en de collectieve cultuurgoederen kunnen verwerven), en het adaptieve model, waarin de ontplooiing van het individu centraal staat: hier wil men de typische mogelijkheden en eigenschappen van het individu opsporen en die in persoonlijke ervaringen maximaal aan bod laten komen; dit laatste omschrijven Standaert en Troch als 'leerlinggericht'.

Een tweede model is dat van de SLO publicatie *Scholingsconcepten* (SLO 1982), waarin vier typen scholingsconcepten worden beschreven, namelijk wetenschapsgerichte, maatschappijgerichte, bestaansgerichte en leerlinggerichte onderwijsopvattingen.

Een wetenschapsgerichte onderwijsopvatting levert een vorm van onderwijs op waarin het cognitieve centraal staat; de wetenschappelijke disciplines leveren de leerstof.

Onderwijs vanuit de maatschappijgerichte onderwijsopvatting stelt maatschappelijke problemen en conflicten centraal en vraagt van de leerling een oordeel, een standpunt ten aanzien hiervan.

In de bestaansgerichte en leerlinggerichte opvattingen ligt de nadruk op het feit dat de leerling als totaal individu moet worden aangesproken: gevoel en verstand zijn samen belangrijk. Het onderwijs is gericht op reflectie op maatschappelijke

vraagstukken, respectievelijk de ervaringswereld van de leerling dient verrijkt te worden.

Het derde model dat bij De Moor/Thijssen ter sprake komt is dat van Hegger (1984), die uitgaande van de oppositie individu - gemeenschap, vier concepten ontwikkelt: acculturatie, passieve socialisatie, actieve socialisatie en individualisatie.

Acculturatie en individualisatie staan tegenover elkaar op ongeveer dezelfde wijze als bij Standaert/Troch het selectieve en het adaptieve model: aanpassing van de leerling aan de bestaande, min of meer stabiele cultuur door kennisoverdracht van die cultuur, tegenover zelfverwerkelijking, individuele ontplooiing, ook affectief.

#### 4.3 LITERATUUR ALS LEERSTOF OF ALS MIDDEL TOT INDIVIDUELE VERRIJKING

Veel van het bovenstaande is samen te vatten in twee tegenstellingen rondom het begrip 'leerlinggerichtheid', namelijk 'leerlinggericht' versus 'leerstofgericht' en 'leerlinggericht' versus 'maatschappijgericht'.

Voor het literatuuronderwijs betekent dat grofweg een tweedeling: in de ene visie is literatuur in eerste instantie een vorm van kunst, waarin dat wat in een culturele groep leeft, op esthetische wijze wordt geuit. De nadruk ligt dan op het aspect 'cultuurgoed', voortkomend uit een traditie, gedeeld door de leden van de culturele groep; literatuuronderwijs is dan naar alle waarschijnlijkheid meer leerstof- en maatschappijgericht: de leerling moet kennismaken van de literatuur van de culturele groep waartoe hij moet gaan behoren; hij moet kennismaken van de literatuurgeschiedenis, van de normen en waarden zoals die door literatuurdeskundigen als opinionleaders zijn en worden verwoord.

In de andere visie wordt literatuur gezien als een kunstvorm die voor het individu een persoonlijke verrijking kan betekenen doordat confrontatie met die kunstvorm herkenning, verbazing, ontroering, een esthetische ervaring teweeg kan brengen; literatuuronderwijs zal dan gericht zijn op het opdoen van leeservaringen door het individu en de reflectie daarover, op de persoonlijke 'groei' van de individuele leerling.

Deze tweedeling is terug te vinden in de inleidingen van literatuurschoolboeken van de laatste jaren, al zijn de standpunten daarin -natuurlijk- vaak ietwat genuanceerd.

Bij de eerste visie passen bijvoorbeeld opmerkingen als:

"Dit boek presenteert een (historisch geordend) overzicht van interessante letterkundige teksten met verklarend commentaar. In wisselwerking met de

illustraties ontstaat er een idee van leven en kunsten in en buiten ons taalgebied. Hopelijk groeit uit deze informatie inzicht in oorsprong, samenhang en ontwikkeling van literatuur en cultuur." (2)

"Veel docenten Nederlands rekenen het nog steeds tot hun taak hun leerlingen een gedegen kennis van onze (taal)cultuur bij te brengen. Terecht naar ons idee." (3)

"De toegepaste wetenschap dient een begrippenapparaat te ontwikkelen, waarmee onze leerlingen in de verhaalkunst kunnen doordringen. (..) Ik heb met dit boekje geprobeerd enigszins in die behoefte te voorzien." (4)

Een 'verschuiving' in de richting van de tweede visie is terug te vinden in de wijziging die Drop de titel van zijn literatuurschoolboek laat ondergaan: *Indringend lezen* (1970) wordt *Inlevend lezen* (1983). In het voorwoord van dat laatste boek stelt Drop: "Nu ik tot een 'herziening' heb besloten, wil ik het zwaartepunt verleggen naar de beleving van het verhaal. En de theorie die daarbij moet helpen, dient zo simpel mogelijk te zijn, en zo goed mogelijk bruikbaar." (Drop 1983, voorwoord).

Die tweede visie is ook terug te vinden in opmerkingen als:

"..een literatuurmethode die uitgaat van recente ontwikkelingen in de didactiek en die zich bovenal richt op degene voor wie een dergelijke methode allereerst bedoeld is: de leerling. (..) Binnen de moedertaal-didactiek zijn enkele begrippen ontwikkeld die van dienst kunnen zijn bij een andere oriëntering op het literatuuronderwijs: 'autonomie' van Griffioen en 'normale functionaliteit' van Ten Brinke. Laatstgenoemde begrippen verdienen zeker niet de schoonheidsprijs voor zuiver Nederlands, wel kunnen ze -in combinatie met enkele recente literatuurwetenschappelijke principes- leiden tot leerlinggericht onderwijs. (..)De belangrijkste doelstelling is tweeledig: het aankweken van leesplezier bij leerlingen en het verschaffen van kennis en inzicht in fictie als een communicatief verschijnsel. (..)Verschaffen van kennis en inzicht in fictie als communicatief verschijnsel kan behulpzaam zijn bij het verkrijgen van leesplezier." (5)

"..lezen (is) zichzelf en de wereld ontdekken, en in het verlengde daarvan levens- en wereldbeschouwelijke problemen te onderzoeken. (..) Lezen is voor hen ook een ontsnapingsmogelijkheid (..)Als je bij je literatuuronderwijs rekening wilt houden met deze dubbele leesbelangstelling, dien je aandacht te besteden aan de maatschappelijke aspecten van literatuur: inzicht in anderen, de maatschappij en maatschappelijke verhoudingen (het communicatieve aspect). Anderzijds moet je nadruk leggen op de houding van de leerling tegenover literatuur in dienst van de persoonlijke ontwikkeling (het conceptualiserende aspect) en tenslotte op de ontspannende functie van fictie (het diverterende aspect)." (6)

Kon, zo werd duidelijk in de vorige paragraaf, lezersgerichte literatuurwetenschap ook als aanduiding dienen voor een aanpak waarin de lezer niet veel meer is dan een theoretische constructie als de 'geïntendeerde' of 'geïmpliceerde' of 'ideale'

lezer, zo zien we dat leerlinggericht literatuuronderwijs ook uiteenlopende invullingen kent.

#### 4.4 LEERLINGGERICHT LITERATUURONDERWIJS

We kunnen leerlinggericht literatuuronderwijs nu omschrijven als:

1. onderwijs waarbij leerlingen iets leren dat ze naar eigen oordeel op korte termijn praktisch kunnen gebruiken en/of boeiend vinden (in navolging van Ten Brinke);
2. communicatie-onderwijs waarbij het referentiekader van de individuele leerling als wezenlijk bepalend voor zijn individuele reactie wordt beschouwd (in navolging van de Leidse Werkgroep);
3. onderwijs dat de individuele leerling autonoom maakt, ingericht volgens het zelfbeschikkingsmodel: individuele bekwaamheden en interesses moeten ontwikkeld worden (in navolging van Griffioen);
4. adaptief, leerling- of bestaansgericht, op individualisatie gericht onderwijs, ( in de termen van respectievelijk Standaert/Troch, de SLO, en Hegger).

Dat betekent in de praktijk van het leerlinggericht literatuuronderwijs het volgende:

1. Er wordt uitgegaan van de beginsituatie van de individuele leerling. In sommige vakken en vakonderdelen starten leerlingen vanuit ongeveer dezelfde beginsituatie: dezelfde voorkennis en ervaringen of gebrek daaraan; maar zeker op het gebied van ervaringen met fictie, met literatuur bestaan grote verschillen aan het begin van de schoolloopbaan.
  2. De tekstkeuze in de les is afgestemd op de belangstelling van het gemiddelde van de leerlingen. De leerling wordt zoveel mogelijk individueel begeleid in zijn boekenkeuze: hij krijgt geen literatuurlijst voorgeschreven, maar heeft de vrijheid om te lezen wat hem aanspreekt, raakt, boeit. De leraar moet het materiaal aandragen dat het blikveld van de leerling kan verruimen, dat hem stap voor stap bij complexere literatuur brengt, maar nog steeds binnen het bereik, de belangstellingssfeer van die leerling.
  3. De tekstveraring staat centraal. Dit betekent dat de didactiek gericht is op de verwoording, mondeling en/of schriftelijk, van leeservaringen, de uitwisseling daarvan binnen de groep, en de reflectie daarover. De docent begeleidt het proces. De leerling moet kunnen omgaan met, reageren op literatuur, reflecteren over zijn, en andermans reacties; de waarde van dit alles voor zichzelf bepalen. Zijn groei, zijn ontwikkeling staat centraal.
- Zoals verderop getoond zal worden, kunnen de ideeën van de lezersresponsgerichte literatuuraanpak een hechte basis vormen voor dit type onderwijs, dit leerlinggericht literatuuronderwijs.

## 5. LITERATUURONDERWIJS IN DE PRAKTIJK

'In het onderwijs geldt meer dan waar ook dat literatuur alleen kan bestaan bij de gratie van lezers die zich persoonlijk bij hun lectuur betrokken voelen', zo onderschrijft Van Buuren de boven geformuleerde visie op literatuuronderwijs (Van Buuren 1988 pag.28).

In hoeverre deze visie door het 'veld' gedeeld wordt, is de vraag.

Uit twee bronnen is een beeld te schetsen van de dagelijkse praktijk in het literatuuronderwijs.

### 5.1 HET ONDERZOEK VAN THISSEN E.A.(1988)

De eerste bron is het onderzoek dat in opdracht van de Nederlandse Taalunie in 1987 werd gehouden in Vlaanderen en Nederland (zie Thissen 1988).

Honderddrieëntwintig Nederlandse leraren Nederlands deden mee; het was niet mogelijk, vast te stellen, in hoeverre deze groep representatief was.

Ten aanzien van doelstellingen komt naar voren dat 94 % van de ondervraagde docenten het belang van individuele ontplooiing benadrukt (na cultuuroverdracht, 97 %, en leesplezier, 99 %, de grootste groep), maar slechts 67 % zegt daarvan 'iets' te kunnen realiseren (tegen 94 % bij cultuuroverdracht, en 82 % bij leesplezier). Slechts 7 % van de docenten zegt de nadruk te leggen op individuele ontplooiing als doelstelling, maar 50 % wil meer informatie over deze doelstelling; blijkbaar 'terra incognita', een gebied dat nog ontsloten moet worden.

Wat tekstkeuze betreft komen vooral moderne en oudere literatuur in de klas aan bod; vertalingen, ontspanningsliteratuur en strips hebben daarin amper een plaats, maar jeugdliteratuur -die ook amper aan bod komt- vinden de docenten wél belangrijk.

De cijfers rondom literatuurwetenschappelijke theorieën en methoden zijn, gezien het in par. 2 geschetste beeld niet echt opmerkelijk: de structuuranalyse/close reading wordt door 93 % van de docenten als belangrijk beschouwd; de historisch-biografische benadering is een goede tweede met 74 %, en literatuurpsychologie komt met 55 % op de derde plaats (nog net voor receptie-esthetica: 49 %).

De zelfde volgorde is er in de toepassing van deze theorieën in de dagelijkse lespraktijk: 87 % van de ondervraagde docenten doet aan structuuranalyse, 64 % hanteert de historisch-biografische aanpak, en de literatuurpsychologie komt in de lespraktijk van 27 % wel eens aan bod. Maar bij de vraag over welke theorieën men meer geïnformeerd wil worden, staat de literatuurpsychologie op de eerste



plaats: 51 % van de docenten wil meer weten van deze aanpak.

Bij de werkvormen ligt de nadruk vooral op doceren; andere werkvormen komen wel aan bod, maar opmerkelijk weinig docenten wensen nader geïnformeerd te worden over die andere werkvormen: men lijkt dus wel tevreden over die 'frontale aanpak'.

Tekstbestuderingmethoden winnen het in deze enquête nog vrij ruim van tekstveraringsmethoden: 51 % van de docenten legt de nadruk op tekstbestudering, 30 % op tekstveraring.

Bij de beoordelingsmethoden en toetstechnieken is de combinatie van open vragen, boek- of leesverslag en individueel gesprek favoriet; over het leesdossier dat nog vrijwel door niemand wordt toegepast, wil 42 % van de docenten nader geïnformeerd worden.

Maar liefst 75 % van de ondervraagde docenten gebruikt een of ander literatuurgeschiedenisboek; 48% een literatuurgeschiedenis-annex-bloemlezing, 20 % louter een literatuurgeschiedenisoverzicht, en 7 % een literatuurgeschiedenis en bloemlezing mét vragen en opdrachten.

Zo'n 83 % van de docenten is enigszins tot zeer tevreden over de manier waarop hun literatuurlessen verlopen, 79 % ook over het realiseren van de doelstellingen; vrij hoge percentages, zeker als men ziet hoeveel docenten op allerlei aspecten van het literatuuronderwijs aangeven dat ze nader geïnformeerd willen worden; en dát is weer opmerkelijk als blijkt dat gemiddeld nog geen 20 % van de ondervraagde docenten deelneemt aan nascholing.

Enige voorzichtige conclusies uit het cijfermateriaal, gepresenteerd door Thissen c.s. zouden kunnen zijn, dat de historisch-biografische aanpak zijn stempel dus inderdaad gedrukt heeft op het literatuuronderwijs: 75 % van de ondervraagde docenten gebruikt een of ander literatuurgeschiedenisboek; dat de structurele analyse zich ook genesteld heeft in de scholen voor voortgezet onderwijs (in de tabel met "Toepassingen van literatuurwetenschappelijke methoden" staat structurele analyse ver boven de andere op de eerste plaats); maar dat het met literatuurpsychologie ietwat merkwaardig gesteld is: een grote belangstelling bij de ondervraagde docenten, maar door gebrek aan informatie, nog weinig toepassing.

## 5.2 HET ONDERZOEK VAN JANSSEN (1992)

Een recentere bron van informatie over de stand van zaken in de praktijk van het literatuuronderwijs is het onderzoek van Tanja Janssen (Janssen 1992). Zij kreeg van 596 docenten een ingevulde vragenlijst terug.

De gemiddelde leeftijd van de ondervraagde docenten was 44 jaar; gemiddeld werkte men al 17 jaar als docent Nederlands in het HAVO en/of VWO.

Vrijwel alle docenten hebben in hun opleiding kennisgemaakt met de historisch-biografische aanpak en de structurele analyse. Andere literatuurbenaderingen

zoals literatuursociologie, receptie-esthetica zijn minder vaak en minder intensief tijdens de studie aan de orde geweest; de kennismaking met reader response criticism was over het algemeen (zeer) vluchtig.

Een minderheid van de ondervraagde docenten heeft in het nabije verleden nascholing gevolgd.

Zo'n 40 % van de voor literatuuronderwijs uitgetrokken tijd wordt aan literatuurgeschiedenis besteed, ongeveer 25 % aan literatuur lezen, en zo'n 20 % aan literaire theorie.

Bij de doelstellingen die men nastreeft, staat 'leesplezier' bovenaan, onmiddellijk gevolgd door 'culturele vorming'.

Individuele ontplooiing, maatschappelijke vorming en esthetische vorming staan respectievelijk op de derde, vierde en vijfde plaats.

Men is over het algemeen noch tevreden, noch ontevreden over de mate waarin bereikt wordt wat men nastreeft.

De beginsituatie van de HAVO-leerling verschilt volgens de ondervraagde docenten nogal van de beginsituatie van de VWO-leerling: zo'n 70 % van de HAVO-leerlingen start als 'weinig-lezer' of 'niet-lezer' (tegen 50 % van de VWO'ers); 60 % van de HAVO-leerlingen heeft geen literair inzicht, zeggen hun docenten; slechts 45 % is goed gemotiveerd, en slechts 15 % van de HAVO-leerlingen leest graag, bij de start van het literatuuronderwijs. Voor VWO-leerlingen liggen de cijfers iets positiever: ruim 40 % heeft, zo zeggen hun docenten, geen literair inzicht, bijna 60 % heet goed gemotiveerd te zijn, en zo'n 25 % leest graag.

De meest gehanteerde werkwijze bij het behandelen van een literaire tekst in de klas, is er één waarbij de docent de leerlingen stapje voor stapje, via vragen, naar een interpretatie van de tekst leidt.

Daarnaast geven docenten ook vaak eerst zelf hun interpretatie en vertellen zaken die zij belangrijk vinden. Dat leerlingen eerst in de gelegenheid worden gesteld hun interpretatie te geven, komt minder vaak voor, hooguit gebeurt dit incidenteel.

Literatuurgeschiedenisboeken en literatuurgeschiedenissen-annex-bloemlezingen worden door zo'n 80 % van de ondervraagde docenten gebruikt. Calis' *Onze Literatuur* is koploper met 33 %, maar ook Lodewick neemt nog een vooraanstaande plaats in.

Toetsing is bij driekwart van de docenten in ieder geval óók een kwestie van overhoring van kennis van de literatuurgeschiedenis. Zo'n 65 % toetst (ook) via de literaire tekst met vragen. Het leesdossier wordt door zo'n 15 % van de ondervraagde docenten gebruikt. Bij die toetsing wordt aan 'kennis van een of meer literaire stromingen' het meeste belang gehecht.

Het belangrijkste criterium bij de samenstelling van de literatuurlijst is voor 90 % van de ondervraagde docenten de kwaliteit van de werken ('voornamelijk of uitsluitend strikt literaire werken').

Voorzichtige conclusies uit dit materiaal zouden kunnen zijn dat docenten over het algemeen de literatuuraanpak waarmee zij tijdens hun opleiding het meest intensief hebben kennisgemaakt, hanteren bij het geven van hun literatuuronderwijs. Interesse in andere vormen is er wel (zoals we al bij Thissen (1988, pag.25/26 en 30) zagen), maar de grote taakbelasting en (mede daardoor) de betrekkelijk geringe deelname aan nascholing zouden er debet aan kunnen zijn dat nieuwe opvattingen en methoden, zoals reader response criticism, nog niet op grote schaal ingang hebben gevonden in het literatuuronderwijs in het HAVO en VWO.

## 6. READER RESPONSE CRITICISM, EEN LEZERSGERICHTE LITERATUURWETENSCHAP

### 6.1 VERSCHUIVING IN PARADIGMATA: HET 'SUBJECTIVISTISCH' PARADIGMA

In 1962 introduceerde Thomas J.Kuhn de term 'paradigma' in zijn studie over theorievorming in de wetenschap (1). Hij verstaat onder een paradigma een denkkader, dat als zodanig niet ter discussie staat, en dat door een groep wetenschappers gedeeld wordt. Het biedt de mogelijkheid om onopgeloste wetenschappelijke problemen aan te pakken.

Een nieuw paradigma is een andere manier van zien, niet per se een betere, zo stelt Kuhn.

Dat betekent dat wetenschappelijke waarheden niet universeel zijn, maar gebonden aan een paradigmatische context: ze worden op een bepaald moment in de geschiedenis, door een bepaalde groep van wetenschappers, als 'waar' aanvaard.

Volgens Hans Robert Jauss (Jauss 1970) is receptie-esthetica niet zomaar een nieuwe theorie, maar een compleet nieuw paradigma. Hij plaatst na elkaar:

1. het klassiek-humanistisch paradigma,
2. het historisch-positivistische paradigma
3. het esthetisch-formalistische paradigma.

Dit laatste is het paradigma dat in de jaren '60 domineerde; het voldoet, zo stelt hij, evenmin nog als de twee eerdere, omdat wezenlijke dimensies als de historische en de maatschappelijke, daarin niet worden verklaard. Jauss' 'eigen', vierde paradigma, koppelt het esthetisch-formele, en het historische, het structurele en het hermeneutische: de historisch georiënteerde receptie-esthetica is het resultaat van die koppeling.

Van Buuren (1988, pag.39-40) noemt het annexeren van de term 'paradigma' door (o.a.) Jauss niet terecht en 'weinig bescheiden'. Hij vraagt zich af of het begrip paradigma überhaupt van toepassing kan zijn op een literatuurtheorie. Jammer is, dat hij in dit kader geen aandacht besteedt aan David Bleich. Immers, in *Subjective Criticism* (1978, pag 10 e.v.) ontvouwt Bleich zijn ideeën over literatuurwetenschap, en plaatst die ook in het kader van een nieuw paradigma, het 'subjectivistische paradigma'.

Maar anders dan Jauss gaat Bleich uit van de stand van zaken in 'de' wetenschap, van de ontwikkelingen die zich in 'de' wetenschap voordoen; en in het verlengde daarvan ligt, zo stelt Bleich, ook een ontwikkeling in het omgaan met literatuur.

De ontwikkeling zoals Bleich die schetst voor de wetenschap in het algemeen, stemt overeen met wat Van Buuren schetst bij zijn bespreking van de opvattingen van Richard Rorty (Van Buuren 1988 pag.40-44). De geesteswetenschappen (waaronder de literatuurwetenschap) hebben in deze eeuw lange tijd 'opgekeken' tegen de natuurwetenschappen: daar werd 'echte' wetenschap bedreven, objectief 'de werkelijkheid' onderzocht.

Ontwikkelingen in de natuurwetenschappen (Bleich noemt als voorbeeld de quantummechanica) hebben wel duidelijk gemaakt dat 'de' werkelijkheid niet bestaat, dat interpretatie in elke wetenschapspraktijk een grote rol speelt.

Dat mag met recht een verandering van denkkader heten: van het 'objectivistische' naar het 'subjectivistische' paradigma.

Niet meer: 'hoe ziet de werkelijkheid eruit?', maar 'hoe is mijn perceptie van de werkelijkheid, en mijn interpretatie daarvan?'

## 6.2 CONSEQUENTIES VAN HET SUBJECTIVISTISCH PARADIGMA

De gevolgen voor de literatuurwetenschap worden zichtbaar wanneer we de opvattingen van I.A.Richards, algemeen beschouwd als de 'aartsvader' van de lezersgerichte literatuurwetenschap (2), plaatsen naast de opvattingen van Bleich, hedendaags vertegenwoordiger van diezelfde literatuuraanpak.

In *Principles of Literary Criticism*, stelt Richards dat 'Schoonheid' niet een eigenschap van een kunstwerk is, maar een gevoel is dat door een kunstwerk wordt opgeroepen. Dus zou de aandacht niet gericht moeten zijn op het werk, maar op de respons die het werk teweegbrengt. Waarde-oordelen over literatuur komen voort uit 'the subjective economy of appetites and drives' (Richards 1925, p.52).

Dit alles zou door Bleich gezegd kunnen zijn. Maar Richards blijkt een kind van zijn tijd als hij in de praktijk toch normatief te werk gaat, het bestaan van 'de' interpretatie aanneemt; dat is dan zijn interpretatie, de interpretatie van een autoriteit, wiens smaak ontwikkeld is. Richards plaatste de wegwijzer in de goede richting, en liep zelf vervolgens verkeerd.

In zijn *Practical Criticism*, presenteert Richards zijn ideeën het meest uitgewerkt. Op de eerste plaats wilde hij met dit werk laten zien hoe het er met de cultuur van zijn tijd voorstond: daartoe liet hij studenten uit verschillende studierichtingen gedichten becommentariëren, die hij had ontdaan van titel en naam van de dichter: hun reactie gebruikte hij om een beeld te geven van de manier waarop (aankomende) intellectuelen met 'cultuur' omgingen.

Daarnaast wilde hij laten zien wat psychologie aan steun kon bieden bij literatuurbeoefening, en praktische tips geven voor het beter (laten) begrijpen van literaire teksten.

Hij was dus duidelijk lezersgericht, wilde de communicatie tussen schrijver en lezer via de tekst, bevorderen, door lezers 'goed te leren lezen', d.w.z. de 'mental condition' te laten bereiken, die in zijn ogen nodig was om goed met literatuur om te kunnen gaan.

Richards erkent het bestaan van menings- en smaakverschillen: iedere respons is subjectief in zoverre ze een psychologische gebeurtenis is, bepaald door de behoeften en bronnen van een persoonlijkheid. Elke 'echte' respons heeft waarde, maar de meeste responsen deugen niet, ten gevolge van problemen die Richards inventariseerde met behulp van het materiaal dat de studenten die aan zijn onderzoek meewerkten, geleverd hadden:

1. lezers hebben vaak moeite met de 'betekenis' in de ruimste zin van het woord (Richards splitst het begrip 'meaning' in 'sense', 'feeling', 'tone', en 'intention'), ten gevolge van hun onrijpheid, hun gebrek aan leeservaring,
2. lezers verschillen sterk in hun gevoeligheid voor zaken als ritme, beeldspraak,
3. lezers laten zich afleiden door irrelevante associaties, en reageren vaak stereotiep,
4. lezers zijn vaak geremd en reageren daardoor niet echt, niet spontaan, maar sentimenteel of spottend,
5. lezers zitten vaak vast aan een manier van denken vanuit een geloofsopvatting of een politieke doctrine, die hun reacties beïnvloedt,
6. en ook 'technische vooronderstellingen', opvattingen over wat literatuur is, hoe een literair werk eruit zou moeten zien, kleuren, bederven hun omgang met de tekst.

Goed onderwijs kan leerlingen trainen, zegt Richards, zodat ze literatuur aankunnen. Daar is geen vaststaande methode voor; wel kan men via het bestuderen van elkaars respons, fouten opsporen, en leren van elkaars fouten. Wie zich zo bezighoudt met de kwaliteit van zijn eigen respons en die van anderen, van zijn eigen oordeel en dat van anderen, wordt minder dogmatisch, minder modegevoelig, leest en leeft, oordeelt en beslist zuiverder, beter; aldus Richards.

Hij verdeelt de lezende mensheid in enerzijds een zeer select groepje 'goede lezers' (waartoe hij zelf behoort), en anderzijds 'gewone lezers', dat wil zeggen, slechte lezers.

Interpretaties van gewone lezers deugen derhalve niet helemaal of helemaal niet. Richards demonstreert hier lezergerichtheid vanuit het objectivistische paradigma: enerzijds heeft hij dus wel degelijk oog voor individuele (smaak)verschillen tussen lezers, anderzijds gaat hij er toch van uit dat verschillen in interpretatie te wijten zijn aan fouten die lezers maken: als ze zich 'zuiver' weten te maken, d.w.z. loskomen van hun eigenheid, 'objectief' lezen, komen ze bij 'de' interpretatie, maar dat is in de praktijk slechts voor weinigen weggelegd.

Bleich benadert, vanuit het subjectivistisch paradigma de door Richards

opgesomde 'problemen' niet als fouten, maar als eigenheden van de betreffende lezer; wie leest, leest vanuit zijn eigen, individuele referentiekader, door zijn eigen, persoonlijk getinte bril. Wat Richards bijvoorbeeld 'irrelevante associaties' noemt, zijn voor de betrokkene, blijkbaar, relevante associaties, anders kwamen ze niet bij hem op.

Reader response criticism, als lezersgerichte literatuurwetenschap, legt de nadruk dus op de, vanzelfsprekend subjectieve, lezersrespons, en niet op het literaire werk dat deze respons heeft opgeroepen. De plaats die het werk krijgt toebedeeld, loopt bij de verschillende theoretici nogal uiteen, zoals in de volgende paragrafen naar voren zal komen.

## 7. DE VOORLOPER: LOUISE ROSENBLATT

### 7.1 LITERATUUR ALS 'EXPLORATIE'

In 1938 verscheen van de hand van Louise Rosenblatt *Literature as Exploration*. Het is de vraag wat opmerkelijker genoemd moet worden: de oorspronkelijke visie die uit dit boek spreekt, of het feit dat dit boek pas zo'n dertig jaar na de verschijningsdatum de aandacht kreeg die het verdiende.

Suleiman en Crosman (1) prijzen haar 'pionierswerk': zó vroeg al durfde zij in te gaan tegen de heersende opvattingen van 'New Criticism', van objectivisme en tekstautonomie. Ook Tompkins (2) vindt dat reader response criticism begint bij Rosenblatt; zij heeft als eerste de wezenlijke aspecten van deze aanpak op papier gezet. Purves en Beach (3) stellen dat *Literature as Exploration* nadruk legde op twee nieuwe aspecten, namelijk op het proces van interactie tussen lezer en tekst, dat resulteert in de interpretatie, en daarnaast op de onderwijskundige kant van dit alles.

Die onderwijskundige kant is voor ons doel natuurlijk met name interessant: Rosenblatt stelt dat literatuur de lezer een middel biedt tot exploratie van zichzelf en van de wereld, van andere levensvormen en levensbeschouwingen. De lezer, en met name de lezer in de fase van de adolescentie, wil zichzelf en andere mensen beter begrijpen. Groei in begrip van de menselijke geest, en toename in gevoeligheid op literair gebied gaan samen, beïnvloeden elkaar.

Literatuuronderwijs, zo stelt ze, moet de leerling leren, zelfstandig te reflecteren over betekenissen die hij uit een tekst haalt. Via een groepsgebesprek in de klas - waarbij de leraar een van de deelnemers is, en waarbij ieders bijdrage positief wordt gewaardeerd-, kan de individuele leerling zijn eigen spontane respons vergelijken met die van anderen, en via reflectie zien te achterhalen wat in het werk, en wat in de eigen persoon die respons produceerde. Naar aanleiding van die reflectie kan hij dan zijn respons wijzigen, verwerpen of accepteren.

Ook een kritische beschouwing van het eigen waardensysteem wordt zo mogelijk gemaakt; en ruimer, ook de conditionering door de cultuur waarin we leven, kan zo soms zichtbaar worden.

Wezenlijk is, volgens Rosenblatt, dat "...there is no such thing as a generic reader or a generic literary work.. The reading of any work of literature is, of necessity, an individual and unique occurrence, involving the mind and emotions of a particular reader." (Rosenblatt 1978 pag. xii)

"Het werk" zal in de klas vaak tekortgedaan worden, zo stelt ze; de respons van de leerling staat centraal en die is natuurlijk over het algemeen nog rudimentair: zijn levenservaring is beperkt, zijn morele normen en waarden zijn dikwijls vrij rigide. Dat alles moet ontwikkeld worden; en nadruk op het werk, zijn klankrijkdom, zijn stijl, heeft geen zin als de lezer er nog niet open voor staat, er



nog niet rijp voor is. Primair in literatuuronderwijs is dus de mogelijkheid vergroten om literaire ervaringen op te doen en ze te interpreteren: een koppeling van formele, technische en emotionele aspecten.

Literatuuronderwijs waarbij 'waardevolle literatuur' aan de leerling wordt opgedrongen, werkt niet, aldus Rosenblatt; de leerling voelt er niets bij. Literatuur wordt dan iets wat je moet kennen, in plaats van een wezenlijke persoonlijke ervaring. Literatuur uit vroegere eeuwen moet dus wel heel erg boeiend zijn, om geen negatieve reacties bij leerlingen op te roepen.

Dat leerlingen bij het verlaten van de school nog niet alle meesterwerken hebben leren kennen, is niet belangrijk; als ze het plezier in lezen en de werking van literatuur hebben ontdekt, komt de rest later 'vanzelf'. De intellectuele en emotionele rijpheid van de lezer bepaalt wat hij leest, en niets of niemand anders.

*Literature as Exploration*, met deze opmerkelijk moderne geluiden, kreeg dus pas dertig jaar na verschijnen de aandacht die het verdiende; het werd in 1968 voor de eerste keer herdrukt.

Dat het zo lang stil bleef rondom Louise Rosenblatt wijt Bleich (4) aan het feit dat een vrouw in de academische wereld toen niet serieus genomen werd, maar meer voor de hand ligt de verklaring dat de tijd er nog (lang) niet rijp voor was.

## 7.2 LITERATUUR ALS 'TRANSACTIE'; ESTHETISCH LEZEN

Veertig jaar later gaat Rosenblatt, in *The Reader, the Text, the Poem* (1978) in op de 'rolverdeling' tussen lezer en tekst. Ze stelt dat sommige theoretici de lezer beschouwen als een tabula rasa; dat andere de tekst als 'leeg' zien, en ervan uitgaan dat de lezer 'alles' invult. Haar opvatting zit tussen die twee uitersten in. Een tekst lezen stimuleert het activeren van elementen uit de ervaring van de lezer, uit zijn lees- én levenservaring. De tekst dient als een soort blauwdruk: hij reguleert wat de aandacht van de lezer trekt en vasthoudt.

Rosenblatt maakt een scherp onderscheid tussen 'tekst' en 'gedicht', tussen 'tekst' en 'literair werk': 'tekst' is tekens, te interpreteren als linguïstische symbolen; een gedicht, een literair werk is de hele categorie van esthetische transacties tussen lezers en tekst, dus een soort 'gebeurtenis in de tijd', een ervaring, vormgegeven door de lezer, met de tekst als richtsnoer.

Ze ontleent aan Dewey (5) de term 'transactie': een voortgaand proces waarin de elementen of factoren aspecten van de totale situatie zijn, waarbij elk bepaald wordt door het ander en het ander bepaalt. Zoals 'kennis' een 'kenner' veronderstelt en omgekeerd, zo veronderstelt een literair werk een lezer, en omgekeerd. (6)

Het verschil tussen literaire en niet-literaire werken (bijvoorbeeld een wetenschappelijke verhandeling), is altijd benaderd vanuit het werk, maar logischer zou zijn, zo stelt Rosenblatt, een benadering vanuit de lezer, vanuit de leeshouding van de lezer.

Ze stelt als twee polen tegenover elkaar de zuiver *esthetische* leeshouding, gericht op een esthetische ervaring tijdens het lezen, en de *effeerente* leeshouding (van het Latijnse 'efferre', ervan meenemen) gericht op wat er na het lezen met de (informatie uit de) tekst te doen valt.

De lezer kiest niet bewust een esthetische leeshouding -al is dat in principe wel mogelijk-, maar neemt die leeshouding aan omdat de tekst erom vraagt door verbale en niet-verbale vingervijzingen.

Met een effeerente leeshouding literatuur benaderen is afkeurenswaardig en heilloos, aldus Rosenblatt: het is de aanpak van het structuralisme en deconstructivisme (7). Men zoekt naar een methode om systematisch een verborgen, 'onderliggende' structuur te ontdekken. De lezer moet een of andere 'code' gaan toepassen, patronen herkennen, en verliest uit het oog waar het nu eigenlijk om draait, de evocatie: het 'lived-through process of building up the work under guidance of the text' (Rosenblatt 1978 pag. 69).

Men is geneigd interpretatie te omschrijven als het construeren van de betekenis van een tekst, zo stelt ze. Maar de eigenlijke aard van de lezersactiviteit is anders: een lezer reageert op de verbale signalen en ordent zijn responsen in een samenhangend, betekenisvol geheel: dat is voor hem het 'werk'. Hij kan zijn responsen 'verfijnen' door bepaalde delen van het werk nog eens op te roepen, nog eens te doorleven. Dit alles is dus de evocatie, en dat is nu hetgene wat de lezer gaat interpreteren. Interpretatie omvat dus in eerste instantie de beschrijving van de doorleefde evocatie van het werk.

Reflectie hoeft niet per se te volgen (denk bijvoorbeeld aan het 'vakantie-detectiefje'), maar in de meeste gevallen is er reflectie over de ervaring, en een poging tot interpretatie.

Niet iedere interpretatie is per definitie 'juist', stelt Rosenblatt; ze noemt twee criteria:

1. de interpretatie moet niet vanuit elementen in de tekst te weerleggen zijn, en
2. alles uit de interpretatie moet een basis hebben in de tekst.

De transactionele visie heeft dus duidelijk aandacht voor de tekst: die is steeds startpunt om reacties te verklaren, maar evenzeer aandacht voor wat die tekst bij iedere lezer teweegbrengt. Een criticus moet in eerste instantie lezer zijn, maar omgekeerd moet iedere lezer ook criticus zijn.

Alle theorieën rondom 'de ideale lezer' wijzen alleen maar op de elitaire aanpak die de literatuurwetenschap er nog steeds vaak op na houdt, terwijl het volgens Rosenblatt om gewone lezers gaat: 'Literature became almost a spectator sport for many readers satisfied to passively watch the critics at their elite literary games.' (Rosenblatt 1978 pag.140).

Iedere lezer zou de transactie moeten evalueren; daarbij is het belangrijk dat de lezer zich realiseert, wat voor criteria hij hanteert, en van welke waarden en normen hij uit gaat. Voor iedere lezer is in ieder geval wat Rosenblatt 'personal meaningfulness' noemt, van belang: natuurlijk kan de grote indruk die een bepaald werk op iemand maakt, vaak samenhangen met het toevallige feit dat het 'het juiste boek op het juiste moment' was, en men kan, wanneer de emoties ten opzichte van een werk bij een lezer 'te groot' worden, dat afdoen als 'sentimenteel', maar die emoties zijn en blijven de uitwerking van de transactie tussen lezer en werk; een buitenstaander zou de intensiteit van iemands reacties moeten respecteren.

### 7.3 NADER ONDERZOEK T.A.V. DE TRANSACTIONELE THEORIE

In Cooper 1985 (pag.41-48) bespreekt Rosenblatt een aantal onderzoeksgebieden waar nadere kennis opgedaan zou moeten worden om de transactionele theorie van het literaire werk verder uit te bouwen.

Ze noemt achtereenvolgens:

1. de studie van kindertaalontwikkeling, om meer zicht te krijgen op de vraag hoe betekenis-toekenning precies verloopt;
2. aandacht voor het ontwikkelen van een esthetische leeshouding; in het onderwijs ligt tot nu toe de nadruk duidelijk op het trainen van de efferente aanpak;
3. nadere studie naar de aard van het evocatie-proces; probleem hierbij is dat data per definitie 'indirect' zijn: evocatie en respons zijn twee afzonderlijke zaken, waarvan de een, de respons vastgelegd kan worden, maar de ander, de evocatie nooit rechtstreeks.

Onderzocht zou moeten worden wat de rol is van wat de lezer 'meebrengt naar' de literaire ervaring; zijn linguïstische en literaire ervaring, zijn levenservaring, zijn opvattingen en verwachtingen, zijn preoccupaties.

4. onderzoek naar de respons; Purves heeft hier al het nodige werk verricht.(8)
5. onderzoek naar de factoren die van buitenaf de respons beïnvloeden, zoals de literaturopvattingen op school en aan de universiteit, en het sociale klimaat in een bepaalde tijd.
6. onderzoek op het gebied van onderwijsdoelstellingen en methoden; Rosenblatt stelt dat haar concept van het 'efferent-aesthetic continuum', zoals geformuleerd in *The Reader, the Text, the Poem* (Rosenblatt 1978 pag.22-30) ook te hanteren is bij het spreek- en schrijfonderwijs: schrijven en lezen beïnvloeden elkaar wederzijds.
7. onderzoek zal ook verricht moeten worden naar evaluatiemethoden, nu de zekerheid van 'het juiste antwoord' is weggevallen.

Rosenblatt bepleit bij al deze voorgestelde onderzoeken een 'etnografische aanpak', met behulp van antropologische en sociologische technieken.

Werkaantekeningen en interviews leveren het materiaal voor de beschrijving van de waargenomen, steeds terugkerende patronen en uitzonderingen daarop; de onderzoeker die participeert in de processen die hij onderzoekt, kan makkelijker informeel gesprekken voeren met betrokkenen, waarbij de vooringenomenheid van de onderzoeker, en zijn relatie met de betrokkenen en de situatie wel in de gaten gehouden moeten worden. In het klaslokaal zou zo'n etnografische aanpak heel nuttig kunnen zijn.

## 7.4 SAMENVATTING

Samengevat bepleit Rosenblatt literatuuronderwijs dat erop gericht is, het opdoen van esthetische ervaringen mogelijk te maken. Leerlingen moeten, niet geremd door vragen en opdrachten die tot efferent lezen zouden leiden, de kans krijgen, op te gaan in literaire werken die hen aanspreken. Door het bespreken en vergelijken van de responsen in klasverband, waarbij de docent groepsdeelnemer is, wordt het mogelijk, de eigen respons kritisch te bezien, aan te passen, te verwerpen of te verdiepen.

Zo ontstaat groei, zo neemt de kwaliteit van de respons van de leerling toe, en komt hij geleidelijk ook aan 'zwaardere' literatuur toe. Hem confronteren met 'meesterwerken' op een moment dat hij er nog niet aan toe is, werkt echter averechts. Secundair materiaal kan de respons verdiepen, en kan dus, als de leerling daaraan toe is, stimulerend werken.

Structuuranalyse is een aanpak die het beschrijven van onderliggende structuren belangrijker vindt dan de leeservaring, en is als methode dus bepaald niet lezersgericht. Literatuurgeschiedenis kan zeker nuttige gegevens verschaffen voor bijvoorbeeld onderzoek naar conventies en veranderingen in ideeën, maar hoort eerder thuis in het vakgebied van de historicus, de socioloog of antropoloog dan bij het literatuuronderwijs. Dat literatuuronderwijs, Rosenblatt herhaalt het steeds weer, moet de transactie tussen lezers en teksten centraal stellen en niets anders.

## 8. DAVID BLEICH, THEORETICUS ÉN PRAKTIJKMAN

We hebben in het voorafgaande I.A.Richards gekarakteriseerd als de wegbereider van reader response criticism, die zelf verdwaalde, en Louise Rosenblatt als de gids die de essentie van deze aanpak samenvatte in de titel van haar eerste boek: 'literatuur als exploratie', en die daarnaast heel essentiële (rand)voorwaarden ter sprake bracht om die exploratie optimaal te laten verlopen.

David Bleich, die in deze paragraaf centraal staat, zou gekarakteriseerd kunnen worden als 'de theoreticus van de beweging', met zijn *Subjective Criticism*, maar dan moet daar meteen aan toegevoegd worden dat hij in zijn *Readings and Feelings* zijn inzichten heel concreet naar de lespraktijk heeft vertaald.

### 8.1 READINGS AND FEELINGS

*Readings and Feelings* (1975) heeft als ondertitel 'An Introduction to Subjective Criticism'. Het presenteert een literatuuronderwijsmethode die poogt leerlingen te motiveren voor literatuur door hen te laten ervaren dat zij via literatuur zichzelf beter gaan begrijpen: ze krijgen 'a genuinely new conception of one's values and tastes as well as one's prejudices and learning difficulties' (Bleich 1975 pag.3). Mensen, jong en oud, zijn in eerste instantie in zichzelf geïnteresseerd, en bezien de wereld in termen van zichzelf. Algemeen wordt geaccepteerd dat een literair werk een uiting is van de persoonlijkheid van de auteur; hier wordt er vanuit gegaan dat ook lezen en reageren op een literair werk een uiting is van de persoonlijkheid, van de lezer in dit geval.

Natuurlijk is lezen een subjectief proces; daarbij komen eerst de 'feelings' en dan pas de 'deliberate thought'. Dat is een belangrijke stelling, die we verderop door Norman Holland vanuit een verrassende invalshoek nog beargumenteerd zullen zien worden.

Bleich stelt in zijn inleiding dat al onze herinneringen, ervaringen en leerervaringen gekoppeld zijn aan emoties. Wil men zichzelf of een ander iets leren, dan moet eerst de gemoedsgesteldheid daartoe in orde zijn: 'The Passion precedes the Knowledge'(Bleich 1975 pag.3).

De methode die Bleich presenteert, bestaat uit vier stappen:

1. De eerste is, te laten zien hoezeer wij vanuit onze persoonlijke achtergrond emotioneel gekleurd reageren op prikkels uit onze omgeving.

Op zo'n prikkel volgt 'affect', een soort pure emotie, vergezeld gaand van lichamelijke reacties. Om de herkomst van dat speciale 'affect' te achterhalen, is het nuttig, via associaties zichtbaar te maken wat die prikkel allemaal opgeroepen heeft uit de persoonlijke historie van de betrokkene. De paragraaf waarin dit besproken wordt, krijgt van Bleich de titel 'Thoughts and Feelings'(pag.7 e.v).

2. In de tweede stap (in de paragraaf met als titel 'Feelings about literature' pag.20 e.v.) komt de literatuur op tafel. Hoe iemand een werk waarneemt, wordt zichtbaar als hij een parafrase geeft van dat werk; vervolgens wordt hem gevraagd een affektieve respons te geven (welke gevoelens ervaart hij tijdens het lezen?), en vervolgens een associatieve respons (welke associaties worden door het lezen van de tekst opgeroepen?).

3. De derde stap noemt Bleich 'Deciding on literary importance' (pag.49): heel subjectief wordt de tekst nu kritisch bestudeerd op zoek naar het -voor iedere lezer afzonderlijk- belangrijkste woord, de belangrijkste passage en het belangrijkste aspect. Bleich noemt dit -we kwamen de term elders al eerder tegen!- een soort 'exploration', die de basis vormt voor

4. de vierde stap: 'Understanding interpretation as a communal act' (pag. 80): de leden van een groep zoeken naar een zekere consensus, een soort collectieve subjectiviteit.

Het is logisch dat een dergelijke methode zich niet leent voor 'objectieve toetsing', zo stelt Bleich, maar dat wil niet zeggen dat de individuele inbreng van de leerling niet te beoordelen zou zijn; desgewenst kunnen er 'cijfers' voor gegeven worden.

Bleich sluit het boek af met concrete opdrachten bij wijze van voorbeelden bij de verschillende stappen.

De hier gepresenteerde aanpak werd al snel ook in Nederland op kleine schaal uitgeprobeerd, tot tevredenheid van de betrokkenen. (zie De Moor 1981)

## 8.2 SUBJECTIVE CRITICISM

Bleichs *Subjective Criticism* beschrijft, zoals eerder ter sprake kwam (1), de verschuiving in de wetenschap van objectiviteit naar subjectiviteit. Vanuit de natuurwetenschappen is het inzicht naar boven gekomen dat het te bestuderen object en het waarnemend subject elkaar wederzijds beïnvloeden. De drijfveren van het individu en zijn taalgebruik spelen een belangrijke rol bij de beschrijving van het object. Kennis wordt dus niet 'ontdekt' of 'gevonden', maar 'gemaakt', in 'onderhandeling' met anderen.

Onze kijk op de werkelijkheid is een 'talige' kijk: we 'kennen' een heleboel alleen door taal.

Bleich hanteert de term 'symbolisatie' voor het waarnemen en identificeren van ervaringen, en 'resymbolisatie', als zo'n waarneming bij ons een wens, een behoefte aan uitleg teweegbrengt. Het verschil tussen symbolisatie en

resymbolisatie correspondeert dus met het onderscheid tussen benoemen en uitleggen, verklaren. Uitleg, interpretatie, 'verandert' de dingen, stelt ze in een ander daglicht, vanuit een persoonlijke of gemeenschappelijke behoefte daaraan. Waar Freud nog de nadruk legde op de waarde van de droom als zodanig, stelde Wittgenstein (1967, pag.47) dat het niet het verleden is wat telt, maar de handeling van het interpreteren van dat verleden, nu; die interpretatie op zich heeft therapeutische waarde. Bleich stemt daarmee in: niet de droom op zich verduidelijkt wat ons bezighoudt, maar onze interpretatie van die droom.

Literatuur is een symbolisch object, waar wij via resymbolisatie, interpretatie, zicht op proberen te krijgen, via een subjectieve respons. Weer kan men dus stellen dat niet de literatuur als zodanig, maar onze interpretatie van die literatuur telt: wat wij er in zien, er rondomheen fantaseren.

Onder het objectieve paradigma nam men aan dat iedereen die een kunstwerk onder ogen kreeg, dezelfde perceptuele respons had; dat schiep de illusie dat het om een reëel object ging, 'met betekenis in zich'. Onder het subjectieve paradigma gaan we ervan uit dat een collectieve overeenstemming in respons alleen verkregen kan worden als iedereen individueel zijn respons presenteert, en men vervolgens, al 'onderhandelend' tot een vergelijk komt. Als iedereen vertelt wat hij waarneemt, zal elke beschrijving wezenlijk verschillen van die van de anderen. De respons moet daarom het startpunt zijn voor de bestudering van de esthetische ervaring, en niet het kunstwerk zelf.

Bleich stelt dat in de huidige praktijk van het (literatuur)onderwijs de eerste bewuste stap op weg naar kennisverwerving, namelijk weten wat men te weten wil komen, verwaarloosd wordt; de meeste leerlingen komen de klas binnen met als enig motief, deelnemen aan een (verplichte) rituele activiteit waarbij door iemand voor de klas kennis wordt 'uitgezaaid', het type kennis dat via een examen getoetst kan worden.

Bleich noemt als zinniger kennisdoelen:

1. Uitspraken op het gebied van de individuele smaak en smaakverandering: naarmate er meer responsmateriaal van een leerling beschikbaar is, wordt het makkelijker om zicht te krijgen op zijn smaak. Smaken veranderen, onder invloed van het gemeenschappelijk bezig zijn in de klas, door de invloed van de leraar, door ontwikkelingen in je privé leven. Leren hoe en waarom smaken zich wijzigen, is ook boeiend voor de betrokkene. Nodig is dus een reeks van uitgeschreven en in de groep besproken responsen.

2. Uitspraken over de 'betekenis' van een tekst; dat wil zeggen interpretatieve handelingen, voortkomend uit een sociaal of pedagogisch motief, gericht op intersubjectief ontwikkelde kennis. Vaak wordt de 'betekenis' van een tekst in morele termen geformuleerd.

3. Uitspraken over de schrijver als historisch figuur, en de schrijver, zoals men

hem ervaart tijdens het lezen; voor veel lezers is de persoon van de auteur belangrijk. Wel moet er dan oog zijn voor het verschil tussen de persoon die we uit de historie kennen, en de persoon die we in het werk 'tegenkomen'. Uitspraken als: 'Shakespeare bedoelt...' maken duidelijk hoe vaak hier het subjectieve aspect uit het oog verloren wordt: 'ik vul in dat Shakespeare hier bedoelt..!'

De door iedere lezer afzonderlijk gesymboliseerde auteur kan onderwerp zijn van discussie in de groep, en getoetst worden aan 'auteursresearch'.

4. Uitspraken over gemeenschappelijke belangen en belangstelling; we hebben altijd de neiging te classificeren, indelingen te maken op grond van gemeenschappelijke belangen en belangstelling. Het is belangrijk, te zien dat zo'n indeling altijd plaatsvindt vanuit de motieven van de groep die haar maakt: wat moet er bereikt worden met zo'n indeling?

Praten over 'smaakkwesties' heeft invloed op, en wordt beïnvloed door groepsvorming. Voor een groep is het belangrijk, bewust vast te stellen wat de groepsleden onderling verbindt. Iedere groep moet, uniek als ze is, zichzelf begrijpen, kennen, en de groepsbelangen herkennen.

Ieders dringendste motivatie op het gebied van kennis is, volgens Bleich, zichzelf te begrijpen; via literatuur(onderwijs) op de boven aangegeven wijze is dat heel goed mogelijk. Dát is 'subjective criticism'.

### 8.3 TAAL, LITERATUUR EN SOCIALE RELATIES

In latere publikaties (2) brengt Bleich de consequenties van zijn visies ter sprake op het gebied van de relatie tussen leraar en leerling, de relaties tussen mannen en vrouwen, en het verband tussen wat zich in het klaslokaal afspeelt en aan de universiteit.

Verwijzend naar publikaties van hedendaagse psycho-analytici (3) stelt hij dat de manier waarop jongens en meisjes -nog steeds- worden opgevoed, grote consequenties heeft voor de gang van zaken op allerlei gebieden in de maatschappij, o.a. in wetenschap: dat het 'basisgevoel' bij jongens 'zelfstandigheid', 'afgescheiden-zijn' is, en bij meisjes 'verbondenheid', is terug te vinden in de masculiene wetenschapsbenadering die streeft naar 'objectiveren', 'isoleren', en die werkt met het 'adversary paradigm': bij verschillen in visie 'val je je tegenstander aan op zijn zwakke plekken en probeer je hem te overwinnen', want (een typisch mannelijke verenging van de werkelijkheid volgens Bleich:) 'óf hij heeft gelijk, óf ik'(4). Bleich noemt als praktijkvoorbeeld de benadering zoals die lange tijd in de psychologie werd gehanteerd, waarbij de nadruk niet alleen lag op het individu, in plaats van op de mens in zijn sociale netwerken, maar waar ook gevoelens en gedragingen lang werden gezien als separate entiteiten.



Voor de studie van taalverwerving, en taalbeheersing had de masculiene aanpak ook vreemde consequenties; taal is bij uitstek een sociaal fenomeen (iets wat door heel wat moderne filosofen die zich met taal (hebben) bezig(ge)houden, volstrekt wordt genegeerd (5)); taalverwerving valt niet los te zien van de affectieve relatie met (meestal) de moeder, die motiveert tot het aanleren van taal; taalbeheersingsstudie is een onderzoek naar 'hoe te zeggen wat je belangrijk vindt, tegen de mensen die je belangrijk vindt'.

Het competence/performance-model van Chomsky (1965) is een voorbeeld van een visie op taal als iets puur individueels, terwijl taalgebruik altijd de aanwezigheid van een ander veronderstelt.

En zo is ook omgaan met (literaire) teksten in de klas en de collegezaal nog steeds een kwestie van los te bestuderen subprocessen, waarmee uiteindelijk één 'juiste', 'objectieve' interpretatie te ontwikkelen valt; de rol van de lezer en zijn functioneren als sociaal wezen worden daarbij niet betrokken. De leraar vertelt hoe en wat er gelezen moet worden; de leerling moet het gedrag van de leraar imiteren, en de test na afloop wijst uit of de leerling dat kan.

Bleich heeft onderzoek verricht naar verschillen in respons op literatuur, onder invloed van het geslacht. Bij poëzie kwam geen opmerkelijk verschil in benadering naar voren, maar bij proza bleken mannen sterk gericht op de verteller, terwijl vrouwen het prozaverhaal als een 'wereld' ervaren, zonder dat ze die als door een verteller in leven geroepen, beleven; vrouwen 'gaan de wereld van het verhaal binnen', mannen bekijken het verhaal van buitenaf, als iets wat door iemands activiteit ontstaan is.

Ook bij het navertellen van een verhaal bleek een duidelijk verschil in aanpak, wat de indruk wekt dat er geslachtsverschillen zijn bij de perceptie van een tekst, verschillende gevoelens en houdingen ten aanzien van 'letterlijkheid' en interpretatie; over het algemeen vertelden mannen het verhaal na alsof het doel was, een heldere, simpele structuur en een hoeveelheid informatie te presenteren: 'dit is de handeling, dat zijn de belangrijkste figuren, en dit is de afloop'; details die werden vermeld, stonden allemaal in dienst van de gepresenteerde feiten. De vrouwen neigden er veel meer toe om het verhaal te presenteren, voorzien van oordelen over de sfeer, en het effect daarvan op hun leeservaringen. Ze maakten meer gevolgtrekkingen, hadden veel meer aandacht voor de affectieve betekenis van de menselijke relaties in het verhaal. Mannen bleken over het algemeen ook veel meer gefrustreerd als ze een tekst niet (helemaal) begrepen.

Literatuurbeschouwing heeft altijd plaatsgevonden vanuit de mannelijke aanpak: mannen stelden de norm, die dus tendeerde naar 'objectiviteit', in plaats van naar 'betrokkenheid'.

Bleich pleit dus voor intensieve bestudering van eigen en andermans responsen op literatuur, als dé benadering van literatuur, maar hij gaat nog verder: wat in responsen op literatuur al heel snel duidelijk wordt, namelijk dat die enerzijds gaan over het literaire werk, maar anderzijds door inhoud en taalgebruik heel veel onthullen van onszelf, geldt eigenlijk voor al ons taalgebruik: op deze wijze bezig zijn met je taal, bijvoorbeeld ook via een beschrijving van de eigen 'taalgebruiksgeschiedenis', vergroot niet alleen de taalbeheersing, maar geeft zicht op de eigen persoonlijkheid en de relaties met anderen; verandering in de relaties brengt een verandering in stijl, in taalgebruik met zich mee.

'Historisch vergroeide' ongelijkheden zoals tussen leraar en leerling, tussen man en vrouw, en tussen blank en zwart, zijn zo zichtbaar te maken en weg te werken.

## 8.4 SAMENVATTING

Het lijkt geen twijfel dat Bleich belangrijke bijdragen heeft geleverd aan de ontwikkeling van reader response criticism.

Waar I.A.Richards de weg wees in de richting van de lezer, en Louise Rosenblatt de waarde beschreef die het literaire werk kan hebben als middel tot exploratie van de persoonlijkheid, en een aantal 'randvoorwaarden' formuleerde om die exploratie mogelijk te maken, heeft Bleich zowel de theoretische onderbouwing als de praktische uitvoering van lezersgerichte literatuurbeoefening veel aandacht geschonken.

*Readings and Feelings* biedt een in de praktijk goed hanteerbare methode van werken met literaire teksten, *Subjective Criticism* is belangrijk omdat het via de verdediging van het subjectieve paradigma de individuele lezer de plaats geeft die hij verdient, en een einde maakt aan het 'Ik -en ik alleen- heb altijd gelijk' van de literaire autoriteiten.

Bleich benadrukt het sociale aspect in leerprocessen: kennis 'is' er niet; de groep bepaalt welke kennis men van belang vindt, en ontwikkelt in samenspraak met alle leden van die groep, inclusief het groepslid de leraar, die kennis. Ieder draagt bij aan de eigen en aan andermans groei en ontwikkeling.

## 9. NORMAN N.HOLLAND: PSYCHO-ANALYSE IN DE KLAS?

### 9.1 INLEIDING

Psycho-analyse en literatuuronderwijs lijken op het eerste gezicht evenveel met elkaar gemeen te hebben als de spreekwoordelijke tang en het varken.

Maar al rond de eeuwwisseling bracht Frederik van Eeden de psychiatrie de literatuur binnen in zijn boek *Van de koele meren des doods*, en al was de auteur ook 'diep gegriefd' dat critici de literaire kant van het boek niet wilden zien en het afdeden als 'het verslag van een ziektegeschiedenis', hij zal toch niet hebben willen ontkennen dat hij in het verhaal een psychiatrisch zeer onderlegde verteller invoert, die vele jaren voordat Freud erover schreef, al een duidelijke koppeling aanbrengt tussen Eros en Thanatos(1).

Freud 'himself' heeft verschillende malen de koppeling gemaakt tussen zijn theorieën en literatuur (en andere vormen van kunst)(2), en als we in vogelvlucht bezien, waar literatuur en psycho-analyse raakvlakken hebben (gehad), valt te constateren dat, te beginnen bij Freud (3), psycho-analytici steeds veel aandacht hebben getoond voor de relatie tussen het levensverhaal van de auteur en zijn/haar literaire werk (4): men onderzoekt het onbewuste van de schrijver. Daarnaast hebben analytici belangstelling voor romanpersonages, die ze pogen te analyseren als betrof het mensen van vlees en bloed(5).

Van vrij recente datum is de aandacht van psycho-analytici voor de lezer; en naarmate de lezersrol vanuit deze invalshoek duidelijker in beeld wordt gebracht, wordt de toepassing van deze kennis in het literatuuronderwijs, in het klaslokaal, een heel reële mogelijkheid.

Norman Holland wordt alom genoemd (6) als degene die het psycho-analytisch zoeklicht voor het eerst op de lezer richtte, maar zichzelf schuift een deel van die eer door naar twee voorgangers: Ernst Kris en Simon Lesser.

### 9.2 DE OPVATTINGEN VAN KRIS

De psycho-analyse gaat ervan uit, zo stelt Kris (1952), dat gedurende de vroegste fasen in de ontwikkeling van het kind de intensiteit van zijn behoeften krachtig genoeg is om het object dat bevrediging kan schenken, 'op te roepen'; waarschijnlijk verschijnt dit in de waarneming, welke zintuigen daar ook maar bij betrokken zijn. Naarmate het onderscheid tussen het Ik en de omgeving duidelijker wordt, -en dit veronderstelt fysiologische rijpingsprocessen- kan de lijn getrokken worden die behoefte en waarneming scheidt: het kind leert de werkelijkheid te toetsen. De aanvankelijke neiging blijft echter bestaan en hier ontstaat de fantasie. En al snel kan men, in plaats van te doen wat men zou

willen, spelen dat men dat doet, of doen alsof men dat doet. Het onderscheid tussen doen alsof en de werkelijkheid wordt steeds duidelijker: een vast geloof in 'de realiteit van het spel' kan samengaan met een overtuiging dat het slechts spel is. Hier liggen de wortels van de esthetische illusie.

Het handhaven van de esthetische illusie biedt veiligheid: op een schuldvrije manier -want we volgen niet onze eigen fantasie!- kunnen we gevoelens ervaren die we ons anders misschien slechts aarzelend zouden hebben toegestaan, aangezien ze tot onze eigen persoonlijke conflicten leiden. Bovendien worden hierdoor hevige reacties mogelijk, die veel mensen zich zonder deze bescherming niet graag toestaan.

Indirecte participatie in het lot van de held van het verhaal biedt de mogelijkheid, op sociaal goedgekeurde wijze, emoties te uiten. De afstand tot de 'held' en zijn wereld is belangrijk: wordt die te groot, dan is er geen sprake meer van genieten, maar wordt de afstand te klein, de betrokkenheid dus te groot, dan loopt de esthetische illusie ook gevaar.

Alleen veilig balancerend tussen die twee extremen, zo stelt Kris, beleven we plezier aan kunst.

### 9.3 DE OPVATTINGEN VAN LESSER

Lesser (1957) stelt dat de mens 'van nature' gefrustreerd is, door de dood, de beperkingen die de natuur om hem heen hem oplegt, of die voortkomen uit de cultuur waarin hij leeft; 'The meagre satisfaction that man can extract from reality leaves him starving' (Lesser 1957 pag.20). In die onvermijdbare frustraties biedt fictie uitkomst, zegt Lesser. Fictie bevredigt behoeften op allerlei niveaus, neemt angstgevoelens weg en brengt schuldgevoelens tot rust.

Een kind speelt zijn spanningen weg (herhaalt actief wat het passief ervaren heeft), leeft zijn wensen uit in het spel; volwassenen 'spelen' niet meer, maar gebruiken fictie voor dezelfde doeleinden.

Fictie heeft een escapistische kant, maar werkt tegelijkertijd confronterend. We zijn in de dagelijkse werkelijkheid voor een heleboel zaken 'blind': we verdringen ze, of wensen ze niet waar te nemen. Dat geldt niet alleen voor akelige of walgelijke zaken, maar vaak ook voor positieve: de edelmoedigheid van een ander past bijvoorbeeld niet in het beeld dat we van hem/haar (willen) hebben.

Onze 'blindheid', onze verwringing van de werkelijkheid wordt ingegeven door angst, angst voor de verstoring van ons evenwicht.

Bij fictie is dit type angst afwezig: we kunnen altijd afstand nemen met 'het is maar fictie'; we hoeven naar aanleiding van fictie nooit actie te ondernemen, ons daadwerkelijk 'in het gewoel te storten', dus kunnen we binnen de grenzen van het verhaal ons 'veilig laten confronteren' met al die aspecten van het bestaan die we in werkelijkheid liever onder de tafel schuiven.

In fictie worden wensen en behoeften bevredigd die we ons grotendeels niet (helemaal) bewust zijn, en die we ons, willen we kunnen blijven genieten, maar beter ook niet bewust kunnen worden. Grofweg gezegd worden geaccepteerde behoeften op bewust niveau, en verworpen, afgekeurde wensen op onbewust niveau in fictie bevredigd.

In freudiaanse termen: fictie biedt het ego ideeën en oplossingen om harmonie te bereiken, geeft het id de kans om driften te bevredigen, en stelt het superego gerust doordat gedragingen die tegen onze normen indruisen, op een of andere wijze gestraft worden.

Fictie, aldus nog steeds Lesser, toont ons dus onze ware aard, wat we zouden doen als we niet geremd werden door sociale verboden, en angsten. Fictie functioneert als een veiligheidsklep voor de over-verdrongen instincten van de mensheid.

We projecteren ons in de karakters in fictie, identificeren ons met de verhaalfiguren, en worden dus deelnemers; daarnaast 'analogiseren' we voortdurend, dat wil zeggen, we herleven episodes uit ons leven, of dromen van wat ons nog te wachten staat, in fantasieflarden die parallel lopen aan (delen van) het verhaal; we zijn dus heel sterk betrokken bij het verhaal, maar uiteindelijk kunnen we altijd terugvallen op onze, veilige, toeschouwersrol. Lezen is een gecontroleerde regressie: de waakzaamheid van het ego verslapt, we gaan op in het verhaal, de grenzen tussen onszelf en de wereld van het verhaal vervagen.

Uit economische overwegingen lijken we fictie te zoeken op een zo laag mogelijk nog plezierverschaffend niveau, zo stelt Lesser. Te eenvoudige fictie verveelt ons, in te ingewikkelde fictie, bijvoorbeeld uit snobistische overwegingen opgezocht (of aan leerlingen opgedrongen door een slecht taxerende leraar!JD) kunnen we niet opgaan, niet wegdromen. We moeten ervaren dat fictie op een hoger nog binnen ons bereik liggend niveau meer plezier verschaft, om onze keuze te verleggen.

Lesser omschrijft uiteindelijk het 'nut' van omgaan met fictie als: we krijgen snel inzicht in vaak gecompliceerde problemen, we hebben minder energie nodig voor repressie van allerlei 'afkeuringswaardigheden', we krijgen door de vermindering van angst- en schuldgevoelens meer energie; onze intrapsychische harmonie wordt vergroot; we kunnen komen tot een esthetische ervaring, een verrijking van onze persoonlijkheid door de confrontatie met een kunstwerk in woorden.

#### 9.4 THE DYNAMICS OF LITERARY RESPONSE

Op deze theorieën over lezen en lezer heeft Norman Holland voortgebouwd, waarbij hij tussen 1968, het jaar van de eerste druk van zijn *The Dynamics of Literary Response* en 1988, het jaar van zijn meest recente boek dat in dit kader besproken wordt, *The Brain of Robert Frost*, een interessante ontwikkeling in visie heeft doorgemaakt.

Gaf hij in de eerste druk van *The Dynamics...* de tekst nog een centrale rol, een

'actieve' rol in het leesproces; in het voorwoord bij de tweede druk van 1975 moest hij concluderen dat zijn 'transformationele model' de individualiteit van de lezer te weinig recht deed, en die individuele persoonlijkheid van de lezer, zijn 'identiteitsthema' wordt dan het centrale thema in Hollands theorie.

Holland stelt in *The Dynamics of Literary Response* dat de ontwikkelingsfasen die elk kind doormaakt, van de orale tot en met de genitale fase, terug te vinden zijn in literatuur, in de fantasie van de auteur, in de fantasie van de lezer.

Literatuur transformeert die kinderlijke fantasieën, primitieve wensen en angsten naar een volwassen betekenis; de lezer werkt die getransformeerde stroom fantasieën onbewust in de richting van zijn eigen versies van die fantasieën, en het omgaan met die fantasiestromen maakt bezig zijn met literatuur boeiend.

We ontwikkelen tijdens onze groei naar volwassenheid defensiemechanismen bij deze fantasieën: onbewuste strategieën van het ego, die automatisch opgeroepen worden door een 'gevaarsignaal' vanuit de werkelijkheid, ons superego, of id. Belangrijke defensiemechanismen zijn ontkenning en verdringing, maar ook projectie en introjectie, en identificatie functioneren als zodanig.

In het literaire werk functioneert de vorm ook als 'defensie'; de ordening, de volgorde waarin de gebeurtenissen gepresenteerd worden, het spelen met woorden, met beelden; dat zijn allemaal vormelementen die laten zien dat defensiemechanismen ook plezier kunnen verschaffen (al is het maar doordat uitstel op weg naar het plezier, de spanning verhoogt en het uiteindelijke plezier vergroot.)

We hebben behoefte aan betekenis, al kan (aanvankelijke) onduidelijkheid van de betekenis ook belonend werken; die werkt betrokkenheid in de hand, en ook hier kan uitstel het uiteindelijke plezier vergroten.

Een opmerkelijk aspect noemt Holland het feit dat iets wat in het werkelijke leven als negatief ervaren wordt, in literatuur wél als plezierig wordt gevoeld; hij verklaart dat vanuit de redenering dat elke fantasie een driftbelonende en een angstaanjagende kant heeft (vergelijk het psycho-analytisch 'basisprincipe': 'wat men vreest, wenst men; wat men wenst, vreest men'); het verhaal beheerst de fantasie op zo'n wijze dat de angst verminderd wordt, maar de lust bevredigd.

Hier is duidelijk hoezeer Holland de tekst nog een 'actieve' rol toeschrijft.

In zijn volgende boeken (Holland 1973 en 1975) werkt Holland het begrip 'identiteitsthema' verder uit, en komt de nadruk nog duidelijker op de activiteit van de lezer te liggen.

## 9.5 HET IDENTITEITSTHEMA

De term 'identiteitsthema' ontleende Holland aan Heinz Lichtenstein; deze stelde (1961) dat de specifieke, onbewuste behoefte van de moeder uit de oneindige potentialiteit, één manier van zijn in het kind actualiseert, namelijk het kind van deze moeder zijn met haar unieke individuele behoeften. Dit is de 'primary identity', het nulpunt dat alle mentale ontwikkeling voorafgaat. Deze primary identity is een onveranderlijke.

Het bepalen van het identiteitsthema van een auteur is mogelijk door zijn werk kritisch te bezien; bij een lezer is het een kwestie van zijn responsen nauwkeurig te analyseren. Holland demonstreerde dat enerzijds door het verslag van de psycho-analyse van de dichteres Hilda Doolittle (door Freud zelf) te leggen naast haar gedichten, waarbij zowel in de vorm als in de inhoud van haar gedichten allerlei elementen terug te vinden zijn, die in haar psycho-analyse ook een opmerkelijke plaats innamen, anderzijds door een aantal proefpersonen enkele psychologische testen te laten afnemen en hen vervolgens vrij te laten associëren bij enkele korte verhalen; hun responsen op deze verhalen passen prachtig bij de testresultaten: wat ze zeggen en hoe ze dat doen, wat ze waarnemen en wat ze over het hoofd zien, sluit precies aan bij het beeld van hun persoonlijkheid zoals dat uit de psychologische testen naar voren komt.

Een voorbeeld: een proefpersoon die uit de testen naar voren kwam als zeer geremd, wantrouwig, bang om (zich) te geven, formuleerde zijn respons zeer vaag, afstandelijk, en werd agressief als om nadere precisering van zijn uitspraken werd gevraagd; van een lang gedicht waar zijn reactie op werd gevraagd, had slechts één regel indruk gemaakt: 'Be indigestible, hard, ungiving'!

Op grond van deze onderzoeken komt Holland tot het formuleren van vier principes die bij de lezer spelen:

1. 'Stijl zoekt zichzelf': een literair werk waarderen betekent dat de lezer voldoende elementen ervan in overeenstemming kan brengen met zijn individuele levensstijl. Iedereen staat tegenover een nieuwe ervaring met een eigen karakteristieke mengeling van angst en hoop, van verwachting ten aanzien van de bevrediging of frustratie van bepaalde behoeften. Als de bevrediging die een lezer van een boek verwacht, uitblijft, verwerpt hij het boek.
2. 'Defensies moeten adequaat zijn': de defensiepatronen in de tekst moeten afgestemd zijn op die van de lezer. Een literair werk balanceert steeds op de

grens van onthulling en verhulling van verdrongen zaken; de manier waarop in het werk hiermee wordt omgegaan, moet passen bij de manier van defensie en adaptatie die de lezer eigen is.

3. 'Fantasie maakt fantasie mogelijk': de lezer benut het door het werk aangeboden fantasiemateriaal om er zijn eigen favoriete fantasieën mee te kunnen herbeleven (Lessers 'analogiseren'). Eerder al kwam het 'psycho-analytisch axioma' ter sprake: 'wat men wenst, vreest men' en omgekeerd; hier zou je daarop kunnen variëren met 'wat je fantaseert, daartegen moet je je verdedigen' en omgekeerd: als de verdediging adequaat blijkt, kan men echt genieten van het vrijelijk fantaseren.

4. 'Karakter transformeert op karakteristieke wijze': de lezer hecht betekenis aan een tekst, zoekt een thema, een interpretatie. Hij gebruikt hierbij 'hogere' ego-functies, zoals zijn interpretatieve vaardigheden, zijn literaire ervaring, zijn ervaring met menselijke karakters; hij brengt in dat proces zijn morele, politieke en sociale ideeën mee; hij vertaalt de fantasie in een intellectuele inhoud die hem bevalt. Ook dit is een plezierverschaffend aspect van het lezen.

Samenvattend stelt Holland dat de mens op een nieuwe ervaring -dus ook op een confrontatie met een literair werk - reageert door een assimilatie daarvan aan zijn eigen psychologische processen, dat wil zeggen aan zijn zoektocht naar succesvolle oplossingen binnen zijn identiteitsthema, voor de veelvoudige vragen, uit binnen- of buitenwereld aan zijn ego gesteld.

In een later werk (Holland 1982) doet Holland 'een stapje terug' ten opzichte van zijn eerdere benadering van het identiteitsthema; hij stelt dat een identiteit of identiteitsthema niet in een persoon 'is', maar in een interpretatie van een persoon; het is een hypothese over iemand, een -vanzelfsprekend subjectieve- bijdrage tot kennis van die persoon.

Eerder (in par.3, bij Suleimans bespreking van het deconstructivisme van Derrida) kwam Lacans visie op de mens ter sprake: 'een leeg subject dat alleen gedefinieerd kan worden door de relaties die het aangaat met anderen'. Vanuit deze visie komt Derrida tot zijn visie op teksten.

De opvatting van Holland, dat menselijke gedragingen variaties vormen op het identiteitsthema van het individu, lijkt duidelijk beter verdedigbaar dan die van Lacan: natuurlijk worden mensen 'gevormd' door en in de contacten die ze hebben, maar er is toch een duidelijke kern 'ingeprogrammeerd' in de allervroegste levensfase, m.n. door de moeder; een kern die aan de basis ligt van de variaties die optreden in contacten met verschillende mensen. In Lacans visie is een kluizenaar geen persoon...



## 9.6 THE BRAIN OF ROBERT FROST

In *The Brain of Robert Frost* (1988) bespreekt Holland drie 'centrale ideeën' uit de neurofysiologie, die voor zijn literatuurbenadering van belang zijn, gedeeltelijk omdat ze zijn opvattingen ondersteunen, gedeeltelijk omdat hij zijn visie daardoor kan nuanceren en aanscherpen:

1. Onze hersenen ontwikkelen zich na onze geboorte in een hoog tempo; ze nemen snel toe in omvang en activiteit: het stofwisselingstempo in de hersenen van een driejarige is tweemaal zo hoog als bij een volwassene; de hersenen van een zes- of zevenjarige zijn qua gewicht en volume identiek aan die van volwassenen, maar ze gebruiken tweemaal zoveel energie, en hebben tweemaal zoveel 'schakelingen' als volwassen hersenen. Deze 'overladenheid' neemt tussen het elfde en veertiende jaar langzaam af: stofwisselingstempo en het aantal 'schakelingen' komen uiteindelijk op het -veel lagere- volwassen niveau.

Met andere woorden: er vindt in de vroege jeugd een enorme groei plaats, onder invloed van activiteiten en vroege ervaringen: die ervaringen modelleren het genetisch bepaalde materiaal tot een individueel brein. Wat in de vroege jaren gestimuleerd wordt, ontwikkelt zich, wat niet of onvoldoende 'geprikkeld' is, sterft in de puberteit af.

Holland ziet hierin een ondersteuning van zijn uitgangspunt van het identiteitsthema.

2. Ons intellect is onlosmakelijk verbonden met onze emoties; ons limbisch systeem, het 'zoogdierbrein', is verantwoordelijk voor al onze emoties, en beïnvloedt alle cognitieve activiteiten, zoals overigens cognitieve activiteiten op hun beurt ook weer invloed hebben op onze emoties: 'puur verstandelijk bezig zijn' is dus een onmogelijkheid.

3. Menselijk gedrag is te beschrijven als een feed-backproces met drie essentiële elementen:

ten eerste de 'feeding back' van de 'output', een bepaalde gedraging, door de gevolgen van iets wat ik waarneem, mijn zintuiglijke 'input';

ten tweede de vergelijking tussen wat ik waarneem en de norm die ik er op na houd; deze vergelijking bepaalt het gedrag, dat dan weer leidt tot een nieuwe waarneming;

ten derde de norm, mijn individuele referentiekader, oftewel, mijn identiteitsthema.

Opmerkelijk is de constatering dat in dit feed-backproces gedrag de waarneming bepaalt; gedrag dient ertoe om de waarneming tot stand te brengen die men wenst.

Het proces als zodanig verloopt bij iedereen op dezelfde wijze, maar ieders individualiteit zorgt voor de individuele verschillen die in de praktijk voortdurend optreden, bijvoorbeeld in de reactie op een literaire tekst.

In feite is er in ons lichaam sprake van een hiërarchie van feed-backcirkels, van het laagste niveau van homeostatische processen als hartslag, bloeddruk, gecontroleerd door ons 'reptielenbrein', via hogere niveaus als de werking van organen en ledematen, en nog hoger, gedragingen, naar de top, onze geest, onze identiteit.

In onze hersenen spelen ontelbare reeksen van dit soort feed-backcirkels, waarbij steeds de hogere cirkel de norm bepaalt voor de lagere.

Heel sterk vereenvoudigend zouden we kunnen stellen, zo zegt Holland, dat er bij lezen twee grote feed-backcirkels aan het werk zijn: een 'biofysieke', de leesdaad, met behulp van ogen, en vingers die pagina's omslaan, vol kleine zwarte vlekjes; en een cultureel bepaalde, waar letters woorden worden en woorden zinnen, en teksten en uiteindelijk betekenissen en waarden. De identiteit die deze cirkels bestuurt, bepaalt uiteindelijk of het resultaat plezierig aanvoelt.

## 9.7 TEKST-ACTIEVE, BI-ACTIEVE EN TRANSACTIEVE THEORIE

Met deze ondersteuning vanuit de onverdachte hoek van de neurofysiologie zet Holland zich af tegen 'tekst-actieve' theorieën, dat wil zeggen, theorieën die ervan uit gaan dat er bij elke tekst een soort 'normale' respons hoort, met individuele, te verwaarlozen variaties. De 'normale' respons is de respons die de tekst oproept als je hem op de geschikte manier leest, dat wil zeggen, op de manier die door sommigen omschreven wordt als de 'hermeneutische cirkel'(8), door anderen als 'de zoektocht naar organische eenheid'(9) of als de formulering van een centraal thema, waar rondomheen alle afzonderlijke details van het werk relevant worden (10).

Zó lezen houdt in, naar elk onderdeel kijken om het geheel te anticiperen, en dan ons beeld van het geheel gebruiken om elk onderdeel in zijn context te plaatsen.

Deze tekst-actieve theorieën hebben één fundamenteel probleem, aldus Holland: ze sluiten niet aan bij wat we weten van menselijke perceptie; namelijk dat perceptie een constructieve handeling is waarbij we schemata uit onze geest opleggen aan de data die onze zintuigen aandragen.

Iets meer 'sophisticated' zijn de bi-actieve theorieën, waarbij tekst en lezer samenwerken om een respons tot stand te brengen. Holland noemt in dit kader de receptie-esthetica van Iser en Jauss, de affectieve stilistiek van Stanley Fish, en Riffaterres theorie van de 'super-reader'.

Al deze theorieën stellen dat de tekst grenzen aangeeft; de lezer projecteert in de tekst, binnen deze grenzen.

Holland verwijst naar het onderscheid dat Iser aanbrengt tussen bepaaldheid en onbepaaldheid (Iser 1974); hij citeert Riffaterre als die stelt: "It is essential that we underscore how tight is the control, how narrow are the limits imposed by the text upon the reader's reactions to it" (11).

Holland vindt het duidelijkste voorbeeld van een bi-actieve theorie Stanley Fish's 'Stop-Motion'theorie, die zegt dat we steeds een klein stukje lezen, dat wil zeggen dat de tekst op ons inwerkt, daarna stoppen we en projecteren in de tekst; dan lezen we weer wat, enzovoort. Holland stelt snerend dat de methode van Fish 'surely came from watching too much football on television'(Holland 1980 pag. 366).

De bi-actieve theorieën zijn zeker een stap vooruit, zo erkent Holland: ze gaan ervan uit dat lezers meer vinden in een tekst dan er 'is', dat lezers meer meebrengen dan alleen een talige competence, namelijk hun sociale achtergrond, hun historie; maar er zijn twee problemen.

Op de eerste plaats steunt een bi-actieve theorie op twee theorieën, namelijk een nieuwe theorie van de lezersactiviteit, plus de oude tekstactieve theorie, waarin de tekst iets doet naar de lezer toe; en zoals Holland vanuit andere wetenschappen heeft laten zien, is die theorie niet houdbaar.

Op de tweede plaats verdeelt een bi-actieve theorie de lezersreacties ook in twee niveaus (heel goed te zien bij de 'Stop-Motion'theorie van Fish), maar Holland laat aan de hand van een voorbeeld van optische illusie (de bekende afbeelding van de vaas, die wanneer men 'anders' kijkt, twee gezichtsprofielen 'is') zien dat je niet eerst wat lijnen ziet en dan een beeld gaat interpreteren, maar dat zoiets één continue transactie is.

Dus teksten kunnen niet zomaar responsen veroorzaken of begrenzen, onafhankelijk van onze (intellectuele, morele, esthetische) schemata voor het lezen van literatuur.

Lezersresponsen zijn dus ook niet te verdelen in een uniforme kern (vanuit de tekst), en individuele variaties (van de mensen zelf). Uniformiteit die we bijvoorbeeld in een klas bereiken bij responsen, komt niet van de tekst, maar van de vaardigheid en/of de autoriteit van de leraar.

Uiteindelijk komen we, zo stelt Holland, dus uit bij de transactieve theorie: de lezer bouwt de respons, de tekst verandert simpelweg de consequenties van wat de lezer ernaar toe brengt; de lezer schept betekenis en gevoel in één continue en ondeelbare transactie. Je kunt geen scheiding aanbrengen tussen het deel dat van de tekst komt en het deel dat uit de lezer komt: de lezer zit in een feedbackcirkel, waarvan geen deel onafhankelijk is van de andere delen. De

schemata, conventies, codes, die de lezer meebrengt, kunnen literair, of biologisch, of cultureel bepaald zijn, maar het is de lezer die de feedbackcirkel start en aan de gang houdt.

Kort samengevat heeft de transactieve theorie twee voordelen boven de andere theorieën:

Ten eerste past de transactieve theorie binnen hetgeen uit andere relevante wetenschappen bekend is; binnen hetgeen psychologen vertellen over de wijze waarop we betekenis waarnemen in andere contexten, namelijk actief, constructief, creatief.

Ten tweede houdt deze theorie rekening met zowel de originaliteit en de gevarieerdheid van onze responsen als met onze omschrijving van die responsen door middel van conventies. Daar komt nog bij dat via psycho-analytische concepten als identiteit, defensie, fantasie, literaire transacties gekoppeld kunnen worden aan persoonlijkheid.

## 9.8 CODES, CANONS EN METAFOREN

Holland beschrijft -we zagen het al eerder- lezen heel sterk vereenvoudigend als het werken van twee grote feedbackcirkels: een biofysieke en een cultureel bepaalde, uiteindelijk gestuurd door de identiteit; als vanuit literatuurtheorieën gesproken wordt over beperkingen die de tekst de lezer oplegt, bedoelt men inhoudelijke beperkingen, maar de enige echte beperkingen vanuit een tekst, zijn fysieke, zo stelt Holland: je kunt bijvoorbeeld niet tegelijkertijd pagina 14 en pagina 19 lezen.

In de cultureel bepaalde cirkel is een onderverdeling te maken in 'codes' en 'canons'; onder een code verstaat Holland alle regels die voor alle mensen binnen een cultuur vastliggen, zoals de vorm van de letters en cijfers, grammaticaregels enzovoort: de letters k,o,u,d leveren het woord 'koud' op; in de combinatie 'koud water' is 'koud' een bepaling bij het zelfstandig naamwoord 'water'.

Ook duidelijk vastliggende culturele afspraken horen bij de codes: een rood verkeerslicht betekent 'stoppen', het Wilhelmus is ons volkslied, in een restaurant kun je tegen betaling een maaltijd voorgezet krijgen.

Canons zijn zaken waarover mensen van mening verschillen: politieke opvattingen, waarden, geloofsovertuigingen. Ook woordbetekenissen horen eerder bij canons dan bij codes.

Linguïstiek steunt op codes, literatuur bouwt canons met behulp van linguïstische codes.

Uit de aard van de metaforen die men gebruikt, aldus Holland, is vaak af te lezen hoe men de werkelijkheid benadert, ervaart. Zulke metaforen reflecteren én sturen de attitudes die ze uitdrukken. Ze nemen een speciale plaats in tussen codes en canons: enerzijds steunen ze op de fysieke werkelijkheid, anderzijds drukken ze attitudes uit die door velen in een bepaalde cultuur gedeeld worden. Vaak worden rondom literatuur metaforen gebruikt in de sfeer van fysieke kracht: "een 'aangrijpende' tekst", "dit verhaal 'pakt' me".

Achter deze uitspraken is een 'tekst-actieve' literatuuropvatting te herkennen, zoals bijvoorbeeld het deconstructivisme.

Andere metaforen als "deze tekst 'stuurt' de lezer...", uit de sfeer van controle, zijn terug te voeren op de opvattingen van receptie-esthetica, een bi-actieve methode.

Vaak ook zijn metaforen aan te treffen uit de sfeer van wat Holland 'isoleerbare delen' noemt: "deze passage 'draagt niet bij aan...", "de slotzin 'voegt een heel nieuwe dimensie toe'..", "alliteratie is slechts 'een van de vele factoren die hier voor de sfeer zorgen'..". Deze 'container'-metaforen zijn volgens Holland typerend voor de semiotiek.

Al deze groepen metaforen zijn terug te voeren op de in de psychologie allang als onjuist verworpen stimulus/response-theorie.

Vanuit het feedbackmodel, dat zoals boven gesteld, een veel adequater weergave van de werkelijkheid biedt, pleit Holland dan ook voor een gebruik van metaforen uit de sfeer van "literatuur als 'performance': lezen als 'kunst-beoefening'. Met de term 'performance' zegt Holland een brug te willen slaan naar de receptie-esthetica die deze term ook hanteert, maar, zoals gezegd, daarbij uitgaat van een 'actieve' tekst. Een discussie over de 'autoriteit van de tekst' is, dat zal nu wel duidelijk zijn, een zinloze discussie: lezen is een complex proces waarbij een individu iets construeert met behulp van gedeelde codes en een tekst. Woorden betekenen in zichzelf niets, ze hebben alleen betekenis voor mensen die ze gebruiken om ze iets te laten betekenen.

Dat de metaforen uit de sfeer van de 'isoleerbare delen' zo hardnekkig en wijd verspreid zijn, komt, aldus Holland, door het feit dat ze terug te voeren zijn op een hevig gevoelde menselijke (mannelijke?!) behoefte om grenzen te trekken tussen het Zelf en (de) anderen, de omgeving; grenzen die juist bij het lezen van literatuur vervagen, verdwijnen; en dat heeft ook een bedreigende kant!

En zo zijn we weer terug bij de psycho-analytische uitgangspunten, van het begin van deze paragraaf: lezen als een subtiel balanceren tussen wensen en vrezen, vanuit de individuele identiteit van de lezer.

## 9.9 SAMENVATTING

Holland heeft in de twintig jaar tussen de eerste druk van *The Dynamics of Literary Response* in 1968, en zijn meest recente hier besproken werk, *The Brain of Robert Frost* uit 1988 een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt, waarbij de kern van zijn opvattingen overeind is gebleven. Die ontwikkeling betreft dan zijn houding t.a.v. de 'rolverdeling' tussen tekst en lezer; aanvankelijk schreef hij aan de tekst een actieve rol toe, maar hij nam daar al vrij snel steeds meer afstand van.

De kern van zijn opvattingen is dat lezen, evenals het opdoen van elke andere nieuwe ervaring, een kwestie is van datgene wat men waarneemt, assimileren aan de eigen psychologische processen. Menselijk gedrag is een feedbackproces, met als norm het individuele identiteitsthema, de onveranderlijke kern van de persoonlijkheid. In de neurofysiologie vindt Holland de bevestiging van zijn, uit de psycho-analytische psychologie ontwikkelde opvattingen. Een belangrijk aspect dat daarbij ook nog naar voren komt, is dat affectieve en cognitieve activiteiten in de menselijke geest onverbrekelijk gekoppeld zijn.

## 10. ALAN PURVES, DE LEZERSGERICHTE CURRICULUMONTWIKKELAAR

### 10.1 BIBLIOGRAFISCH WERK

De naam van Purves is in eerste instantie gekoppeld aan de omvangrijke en uiterst bruikbare bibliografie die hij met Richard Beach samenstelde in 1972 (Purves/Beach 1972). Niet alleen werd hierin systematisch geordend een overzicht gegeven van alle Angelsaksische publikaties op het gebied van literatuur en lezersreacties op literatuur, met bij elk een korte samenvatting, maar ook gaven Purves en Beach hun visie op de stand van zaken in het onderzoeksgebied: de overeenkomsten in de verschillende visies, en wat er zoal nog nader onderzocht zou moeten worden. Uitgaande van een schema van vier 'fasen': 'understanding, judgment, response and satisfaction' stelden ze dat met name op het gebied van de respons op literaire teksten nog veel te onderzoeken valt, vooral ten behoeve van literatuuronderwijs: om de leraar te helpen bij zijn keuze van geschikte teksten, maar vooral om de leraar inzicht te geven in hoe leerlingen omgaan met literatuur, en waarom zó. De verwoording van de respons, in relatie tot de perceptie van de tekst, en de mogelijke problemen die de leerling kan tegenkomen daarbij, dat zijn de zaken waar de leraar, die geïnteresseerd is in de cognitieve en affectieve groei van zijn leerlingen, meer van moet weten, en daar moet dus met name onderzoek naar gedaan worden.

Dit belangrijke bibliografische werk is overigens voortgezet door Richard Beach en Susan Hynds (1989), en James Bradley (1989).

### 10.2 EVALUATIE IN HET LITERATUURONDERWIJS

Een tweede aspekt waaraan de naam Purves onverbrekelijk gekoppeld is, is de evaluatie in het literatuuronderwijs. In 1971 verscheen Purves' artikel 'Evaluation of Learning in Literature' (Purves 1971), dat sindsdien veel geciteerd en toegepast is. Het beschrijft de verschillende aspecten en problemen bij het evalueren van literatuuronderwijs, en geeft een model voor de evaluatie van een literatuurcurriculum, aan de hand waarvan Purves zelf in 1973 een overzicht gaf van het literatuuronderwijs in tien verschillende landen (Purves 1973), en dat in Nederland werd gebruikt door Aengevaeren, Van den Bosch en Thissen in 1984 (Aengevaeren e.a. 1984) en door Thissen in een ietwat aangepaste vorm in 1986 (Thissen 1986).

In dat model passeren op de verticale as van de matrix vierentwintig inhoudselementen de revue: in de woorden van Purves zelf (1) (Purves 1990 pag.27-28)): "literaire werken, gespecificeerd door genre, tijdstip, thema, auteur en andere classificaties; daarnaast historische en achtergrondinformatie betreffende de auteurs, teksten en de tijd waarin ze werden geschreven of die

hun onderwerp bepaalde; informatie betreffende kritische terminologie, kritische strategieën en literaire theorie; informatie van een ruim cultureel karakter zoals voortkomt uit folklore en mythologie, die een noodzakelijk uitgangspunt vormt voor het lezen van veel literaire teksten, en het geheel van kritische strategieën, procedures, regels en gewoonten waar de gemeenschap waarde aan hecht."

Op de horizontale as van de matrix staan dan twintig activiteiten en vaardigheden, verdeeld in vijf onderdelen: kennis, toepassing, respons, uiten van respons en participatie; door Thissen (1986) zijn de twintig items eerst teruggebracht tot zestien, voornamelijk op grond van het feit dat er elkaar overlappende vaardigheden opgesomd stonden, en vervolgens uitgebreid met enkele 'nieuwe', namelijk het evalueren van de werking van de tekst, en het evalueren en verwoorden van de eigen attitude ten opzichte van literatuur: reflectie op eigen en andermans respons op literatuur als hulpmiddel om de diepgang van de respons te vergroten en meer zicht te krijgen op het eigen leesgedrag.

Ook in de inhoudscategorieën bracht Thissen enkele wijzigingen aan: weer werden enkele 'dubbele' categorieën verwijderd, en als belangrijkste aanpassing moet de toevoeging van de categorie 'niet-literaire kunstvormen' genoemd worden.

Belangrijk is ook de constatering van Thissen dat het model van Purves over enkele aspecten geen informatie verschaftte, namelijk over:

- de beoogde werkvorm
- de moeilijkheidsgraad
- de omvang
- de duidelijkheid
- de originaliteit, en
- de relevantie van de leerstof.

Een belangrijke aanvulling komt nog van Purves zelf (Purves 1990 pag.28), als hij het begrip 'kennis' nader uitwerkt, in het kader van een artikel over de toetsbaarheid van literatuur. Hij noemt vier manieren waarop verkregen kennis kan worden aangewend:

1. replicatief of weergevend (het individu onthoudt en geeft weer wat hij weet)
2. applicatief of toepassend (het individu gebruikt wat hij weet onmiddellijk in een nieuwe situatie zoals het hanteren van de kennis over een tekst bij het lezen van een tweede die erop zinspeelt, of het hanteren van de kennis van een genre om een nieuwe tekst te plaatsen)
3. interpretatief (het individu gebruikt op een later ogenblik wat geleerd is, hij begrijpt een fenomeen dat, al of niet direkt, gerelateerd kan worden aan wat hij eerder geleerd heeft)
4. associatief (hiervan is sprake als iets in het nieuwe fenomeen een indirecte



relatie met een eerder geleerd item aan het licht brengt; er is dus geen expliciete connectie. Het associatief gebruik van kennis kán leiden tot interpretatie, maar dat hoeft niet.).

Purves benadrukt op grond van onderzoek van Broudy (1977) naar de vraag hoe kennis door lezers werd gebruikt, dat niet WAT zij leerden, maar HOE zij leerden, een centrale rol speelde: in de meeste gevallen bleken de proefpersonen bepaalde 'maniertjes' van lezen geleerd te hebben die ze prompt voortdurend toepasten. Purves stelt dat lezers cultureel geïndoctrineerd worden tot een manier van literatuur lezen die zij toepassen op nieuwe teksten die ze lezen. Ze kunnen gefrustreerd raken als de tekst niet past binnen de methodeleer die ze zich eigen hebben gemaakt.

Een 'ruimere' manier van omgaan met kennis zou moeten leiden tot een evenzo 'ruimere' manier van toetsing van die kennis; getoetst zou moeten worden hoe goed kennis wordt gebruikt bij het eigenlijke lezen van nieuwe teksten. De huidige toetsingspraktijk, zo stelt Purves, negeert dit geheel.

De invloed van de cultuur op de individuele respons is een 'stokpaardje' van Purves. Hij sluit zich aan bij Rosenblatt en haar transactionele theorie (Rosenblatt 1978): de relatie van een lezer tot een tekst is te omschrijven in termen van 'meaning' en 'significance': het eerste is iets als 'bedoelde betekenis', en wordt gedeeld met andere lezers en de schrijver; het tweede is de persoonlijke betekenis. Purves voegt hieraan toe dat vanuit de groep, de cultuur waartoe de individuele lezer behoort ook een soort gedeelde 'significance' bestaat. Een belangrijke rol bij het doen ontstaan van die gedeelde significance speelt de school: de school is een 'middelpuntzoekende' instelling: ze leidt mensen van individualiteit tot consensus, ook al streeft men naar kritische verscheidenheid onder leerlingen.

De cultuur is dus een belangrijke factor als men gaat kijken naar individuele responsen, want 'each reader is not truly unique, nor is each response truly unique, nor each text. Some variations appear systematic, and one must seek to note the variations and their systematic natures' (Purves 1985 pag. 67).

Purves pleit dus voor aandacht voor het individu én aandacht voor de groep, de cultuur: de individuele respons wordt pas echt interessant, indien afgezet tegen de responsen van de 'hele groep'; de 'significance' wordt pas echt interessant, indien afgezet tegen de 'meaning' (en omgekeerd!).

De theorie van de literaire respons kan niet zonder de spanning tussen 'individuality and community', tussen 'centrality and diversity'.

"The harmony which necessarily contains tension, lives at the heart of literature...."(Purves 1985 pag. 68-69).

### 10.3 SAMENVATTING

Purves heeft naam gemaakt via zijn bibliografische activiteiten enerzijds, en door zijn werk op het gebied van de evaluatie in het literatuuronderwijs anderzijds.

Bij zijn aandacht voor de respons van de individuele lezer betreft hij steeds met veel nadruk de rol die de 'cultuur', de grotere groep waartoe de lezer behoort, speelt bij de toekenning van 'betekenis' aan een tekst. Voor de leerling is die groep de school: scholen oefenen altijd wel enige druk in de door hen gewenste 'denk'richting uit op hun leerlingen.

## 11. KANTTEKENINGEN, KRITIEK, COMMENTAAR: HET GELIJK VAN HOLUB

Aan het einde van paragraaf 3 werd Robert Holub geparafraseerd (Holub 1984) die bij een vergelijking van receptie-esthetica en reader response criticism stelt dat, waar receptie-esthetica duidelijk staat voor een samenhangende groep wetenschappers met een min of meer gemeenschappelijke visie, de term reader response criticism een volstrekt niet bestaande eenheid suggereert. In paragraaf 3 is al gesteld dat in de Verenigde Staten inderdaad vrij slordig met die term wordt omgesprongen: zo ongeveer iedere theoreticus die het woord 'lezer' in de mond neemt, verdient daarmee een plaats in de groep van 'reader-oriented critics', en een opmerking over de respons van de lezer zorgt al gauw voor bevordering naar de 'reader response critics'. Het lijkt zinnig, deze term te reserveren voor die literatuurwetenschappers die zich bezighouden met concrete responsen van concrete lezers; dat betekent dus met name Rosenblatt, Bleich, Holland en Purves.

Maar de verbetering waarmee ook in dit 'groepje' op elkaar wordt ingehakt, laat weinig heel van het romantische beeld van een 'Beweging'. Er wordt door 'groepsleden' duidelijk meer energie gestoken in het benadrukken van onderlinge verschillen dan in het uitwerken van overeenkomsten.

Purves is de enige van de vier die zich buiten het gewoel houdt; hij onderschrijft de ideeën van Rosenblatt en spreekt zich niet uit over Holland en Bleich.

Dat doet Rosenblatt wel (Rosenblatt 1985 pag.36-37): ze beklagt zich erover dat Holland en Bleich háár terminologie overnemen ('transactie') maar die inpassen in een opvatting die duidelijk niet de hare is: de nadruk ligt veel te sterk op de persoonlijkheid van de lezer, de tekst wordt door hen niet als 'actief'gezien, ze springen ermee om als was hij een Rohrschach inktvlek.

Deze kritiek lijkt niet terecht; natuurlijk zijn er duidelijke overeenkomsten aan te geven tussen de 'duiding' van een Rohrschachvlek en het lezen van (meefantaseren met, associëren bij, opgaan in) een literaire tekst, maar dat zijn soortgelijke duidelijke overeenkomsten als er zijn tussen het op een kil en tochtig perron nuttigen van een melige croquet uit de muur van een stationsrestaurant, en het in een sfeervolle ambiance genieten van een vijf-gangenmenu (inclusief een mooie wijn).

Holland zal naar alle waarschijnlijkheid Rosenblatt indelen bij de mensen die in zijn ogen ten onrechte, de tekst een 'actieve' rol toeschrijven, al noemt hij bij zijn kritische bespreking van tekst-actieve en bi-actieve theorieën (Holland 1980) niet expliciet haar naam. Al eerder kwam naar voren dat zijn 'feedbackcirkel-model' een meer adequate weergave is van de werkelijkheid, dan een visie die aan een tekst een actieve rol toedicht.

Ook Bleich verwerpt Rosenblatts 'transaction'-visie op dezelfde gronden als Holland; hij gaat wél expliciet op haar werk in (Bleich 1978 pag.110 e.v.). Daarnaast zwaait hij haar lof toe omdat ze al zo vroeg oog had voor de concrete lezer.

De manier waarop Bleich en Holland over elkaar spreken is uitermate opmerkelijk. Terwijl Bleich in theorie snerend spreekt over de domme mannelijke aanpak in veel wetenschappelijke discussies, die erop gericht is om de 'tegenstander af te maken' -hij spreekt van het 'adversary paradigm'(Bleich 1988 pag.34)-, gaat hij in de praktijk uiteindelijk als een straatvechter tekeer tegen Holland.

En het begon nog wel allemaal zo mooi: Holland brengt in het voorwoord bij de tweede druk van *The Dynamics of Literary Response* uitvoerig dank aan Bleich, omdat deze (elders door hem familiair aangeduid als 'Dave') hem ervan overtuigde dat een tekst niet 'actief' is (Holland 1975/2 pag.vi-vii).

Bleich van zijn kant roemt in *Readings and Feelings* de aanpak van Holland zoals die in *Poems in Persons* en *5 Readers Reading* naar voren komt: 'These works are closest to my own point of view in this book and provide many response-analyses which illuminate the response process.'(Bleich 1975 pag.113).

Maar in *Subjective Criticism* wijdt Bleich een uitvoerige bespreking aan Holland, en van het eerder vermelde gevoel van verwantschap lijkt al niet veel meer over (Bleich 1978 pag.116, en 120). Bleich noemt Hollands theorieën onnodig ingewikkeld, en verwarrend. Hij heeft -terecht- kritiek op de aanvankelijke aanpak van Holland om als observant, voor hun medewerking betaalde proefpersonen te observeren en te karakteriseren, zonder zijn eigen relatie tot die personen, zijn eigen betrokkenheid daarbij, te verwerken in zijn observaties.

Bleich zet zich sterk af tegen Hollands belangstelling voor het identiteitsthema. Het bepalen van zo'n thema is een therapeutische activiteit, zo stelt hij, die niet thuishoort in de wereld van literatuurstudie en literatuuronderwijs: "any inquiry into personality poses the risk of clinically articulated intrusions into personality." (Bleich 1975 pag. 150-151) Om dit risico te beperken, zo stelt Bleich, heb ik een duidelijke streep getrokken tussen praten over een concrete respons, en de analyse van die respons op basis van een persoonlijkheidstheorie. Dit laatste, wat gebeurt bij de toepassing van de theorie van het identiteitsthema, is iets wat niet in een klaslokaal thuishoort.

Hier wordt een stukje van Bleichs 'straatvechterstechniek' zichtbaar: er is nergens bij Holland een passage aan te wijzen waarin hij aan leraren de aanbeveling doet, om het identiteitsthema van hun leerlingen te gaan formuleren. Wel heeft Holland vanuit zijn eigen achtergrond als psycho-analyticus uitspraken gedaan over proefpersonen, en later, in de zogenaamde Delphi Seminars (1), samen met collega's en studenten, op basis van vrijwilligheid, op grond van responsen elkaars identiteitsthema's proberen te formuleren.

Dat dus aan de basis van praten over responsen de opvatting staat, dat iemands manier van reageren (o.a.) op literatuur terug te voeren is op iemands identiteitsthema, (een opvatting die in iets andere termen, door andere psychologen en psycho-analytici wordt gedeeld (2)), wil niet zeggen dat in de klas zodra er over responsen gepraat gaat worden, dertig divannetjes binnengedragen moeten worden.

Een ander punt van kritiek van Bleich op Holland wordt ook door anderen naar voren gebracht (in Nederland onlangs nog door Ibsch en Schram (Ibsch 1990 pag.17)), namelijk dat het idee van een identiteitsthema, en daaraan gekoppeld, het 'style seeks style', starheid betekent, de mogelijkheid om nieuwe ervaringen op te doen, uitsluit, de mogelijkheid tot groei van het individu ontkent, de mogelijkheid om zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden in het leven.

Dit lijkt te berusten op een begripsverwarring: 'groei' is geen complete 'omslag' of 'vervanging' van de kern van iemands persoonlijkheid, maar een open gaan staan voor facetten binnen de eigen persoonlijkheid, die (in aanzet) aanwezig waren, maar onderdrukt, of simpelweg niet opgemerkt werden. Het heeft iets van een zwerftocht door een zeer gecompliceerd geconstrueerd huis; in de loop van je leven kom je, als je dat wil, (want nogal wat mensen lijken vastgeroest aan de tweezitsbank in hun huiskamer) in steeds meer kamers, open je deuren waarvan je aanvankelijk het bestaan niet eens kende, doch die heel nieuwe mogelijkheden en uitzichten bieden, ontdek je kelders én zonneterrassen; maar het huis blijft het huis!

Zelfs de meest ingrijpende therapie, een jarenlange psycho-analyse, verandert niet de kern van iemands persoonlijkheid, (zijn identiteitsthema dus), maar biedt de betrokkene de ruimte om te accepteren wie en wat hij in wezen is, waardoor hij ontspannener en 'zelf-bewuster' zijn gedrag kan bepalen.

Bleichs kritiek op Holland wordt in recentere publikaties steeds schriller van toon én steeds minder gedetailleerd: nadat hij in vrijwel elke publikatie min of meer uitvoerig zijn (te bestrijden) bezwaren tegen Holland heeft uiteengezet, beperkt hij zich in een artikel uit 1986 tot een opmerking in een voetnoot, waarin hij Hollands werken met het identiteitsthema een 'socially dangerous and coercive technique' noemt (Bleich 1986 pag.420), en in zijn meest recente werk (Bleich 1988) komen in het register wel de namen voor van Rosenblatt, Fish, Iser en Culler, maar niet meer die van Holland...

## 12. READER RESPONSE CRITICISM GEZIEN IN HET LICHT VAN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS

Er is op grond van het voorgaande alle reden om voorzichtig te zijn met het beeld van een samenhangende 'beweging' onder de naam reader response criticism.

Daartegenover is hopelijk door het voorgaande ook al zichtbaar geworden dat er in de theorieën van de hier besproken reader response critics heel veel aanwezig is wat bruikbaar en toepasbaar is in het Nederlandse literatuuronderwijs (en niet alleen in de literatuurlessen van Nederlands, maar dat is weer een ander verhaal).

In discussies en publikaties over het literatuuronderwijs duikt steeds vaker de term 'literaire competentie' op, als alomvattend einddoel van alle literatuuronderwijs (zie paragraaf 2). Met name Coenen en De Moor (Coenen 1992, en Coenen en De Moor 1992) hebben getracht, deze term te verduidelijken. Op de door Bonset voorgestelde wijze (Bonset 1990), o.a. via concrete voorbeelden van competente en incompetent lezers, komen ze tot een voorlopige definitie van het profiel van de literair competente lezer, dat hier in extenso wordt overgenomen:

"De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo'n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot een waarde-oordeel over de tekst en/of de auteur en is bereid en in staat dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende."(Coenen en De Moor 1992 pag.17).

Wat hier opvalt, is dat de rol, de plaats, de functie van de lezer onderbelicht blijft: wel wordt gesproken over de relatie tekst/werkelijkheid en de relatie tekst/auteur, niet expliciet over de relatie lezer/tekst.

Competent met literatuur omgaan is echter niet goed mogelijk als men datgene wat in de afgelopen paragrafen vanuit de theorieën van reader response criticism naar voren is gekomen, niet beseft, beheerst, benut:

een lezer moet zich ervan bewust zijn dat hij zichzelf meebrengt in het leesproces, dat hij projecteert, zich identificeert, en daardoor vooringenomen de hem voorgeschotelde wereld bekijkt, dat hij verwachtingen heeft ten aanzien van wat hem te wachten staat, die zijn leesplezier kunnen beïnvloeden; maar ook dat hij deel uitmaakt van groepen, die zijn normen- en waardensysteem beïnvloeden:

zelfs als hij 'alleen in een hoek met een boek' zit, is hij lid van groepen die verschillende waarde hechten aan (het lezen van) literatuur, en dat alles speelt mee in de manier waarop hij het literaire werk tegemoet treedt.

Door reflectie over zijn leeservaringen, gevoelens, meningen, verwachtingen, fantasieën, krijgt hij meer zicht op zichzelf als lezer, wat hem competentier maakt voor de volgende confrontatie met een literair werk.

Het moge duidelijk zijn dat de al vaker genoemde doelstelling van literatuuronderwijs: 'individuele ontplooiing' naadloos aansluit bij het hierboven besprokene: er is natuurlijk geen scheiding aan te brengen tussen de leerling 'als lezer' en de leerling 'als mens'.

Literatuuronderwijs dat (ook) op basis van de theorieën van reader response criticism gegeven wordt, benadrukt de plaats, de rol, het functioneren van de lezer, geeft hem de kans zichzelf nader te leren kennen in confrontatie met de mensen, werelden en wereldbeelden, die literaire werken voor hem oproepen.

(De huidige situatie in het literatuuronderwijs staat er borg voor dat andere aspecten van literaire competentie niet uit het oog verloren zullen worden.)

Wat dus, kort samengevat, uit de theorieën van reader response criticism 'overgeheveld' zou moeten worden naar het Nederlandse literatuuronderwijsprogramma, is

-van Rosenblatt:

1. het uitgangspunt van 'literatuur als exploratie'

2. het besef dat literatuur 'esthetisch' gelezen moet worden en niet 'efferent', ook in de klas; dat wil zeggen dat men uiterst prudent moet zijn bij het verstrekken van vragen en opdrachten bij een literaire tekst: de lezer die weet dat er 'tekstverklaringsvragen' beantwoord moeten gaan worden, kan geen esthetische leeshouding aannemen.

3. het verschil tussen evocatie en respons, dat wil zeggen, het verschil tussen wat een tekst bij je oproept, en wat je daarvan 'naar buiten brengt';

-van Holland:

1. het model van de feedbackcirkel, waarin het identiteitsthema, de persoonlijkheid van het individu, de norm vormt waaraan de 'kwaliteit' van het waargenomene, het ervaren wordt afgemeten;

2. dat wil zeggen dat lezen een proces is waarbij de lezer centraal staat; via projectie, introjectie, identificatie gaat hij een transactie aan met een tekst, en 'groeit' dankzij deze ervaring;

3. door reflectie over de eigen respons op literatuur en die van anderen kan de lezer (dus) komen in de richting van het aloude ideaal 'Ken Uzelve';

4. ons intellect is onlosmakelijk verbonden met onze emoties: 'puur verstandelijk bezig zijn' is dus een onmogelijkheid; tekstbestudering kán dus niet zonder tekstervaring.(1)

-van Purves:

1. zijn evaluatiemodel, waarmee niet alleen een curriculum opgezet en geëvalueerd kan worden, maar ook schoolboeken vergeleken, en toetsaanpakken getoetst kunnen worden;

2. zijn visie dat de school (en in ruimer verband de maatschappij) een sterk sturende invloed heeft op de individuele kijk op (bijvoorbeeld) literatuur, leerlingen cultureel 'indoctrineert';

-van Bleich:

1. het uitgangspunt 'the passion precedes the knowledge': eerst het enthousiasme, dan pas de kennis; kennis zonder enthousiasme 'werkt' niet;

2. respect voor de subjectivistische wetenschapsbenadering;

3. in school, in het klaslokaal betekent dat, dat kennis niet 'gevonden' wordt, of aangedragen door de docent, maar door 'onderhandeling' tussen de groepsleden, leraar én leerlingen ontstaat; daarbij is de gelijkwaardigheid van meningen en personen essentieel; het proces van beïnvloeding van het individu door de groep en omgekeerd verdient aandacht;

4. de methode uit *Readings and Feelings*, een heel concrete, 'veilige' benadering van individuele reacties op een literair werk.

Het is wellicht zinnig te schetsen, hoe een en ander in de praktijk uitgewerkt zou kunnen worden. Dat wil niet zeggen dat hier een uitputtende opsomming volgt van alle al bedachte, en ter plekke te bedenken lezersgerichte procedures, daar zijn andere kanalen meer voor geschikt (2), maar enkele opmerkingen zijn hier wel op hun plaats.

1. Na 'esthetisch' lezen is een vraag naar een (schriftelijke of mondelinge) eerste reactie logisch; die kan, zoals al gezegd bijvoorbeeld via de de door Bleich voorgestelde weg uitgebouwd worden tot een wat completere reactie, maar ook kan de opdracht volgen tot het schrijven van een respons, een leesverslag, dat wil zeggen een verslag van verwachtingen, meningen, gevoelens, gekoppeld aan passages en personages.

Dit zou beschouwd kunnen worden als de 'basisactiviteit'; immers, zo verschaft de leerling zichzelf en anderen het materiaal voor reflectie; en zeker wanneer na verloop van tijd de leerling -in een 'leesdossier'- de beschikking heeft over een reeks van dit type leesverslagen, is er een schat aan materiaal beschikbaar waaruit de leerling zicht kan krijgen op de eigen persoonlijkheid, en de groei die hij (als lezer en als mens) doormaakt. Dit materiaal kan ook gebruikt worden in het



kader van lange-termijntoetsing, als basis voor een gesprek over de ontwikkeling die de leerling heeft doorgemaakt. Belangrijk is wel, dat de leerling zo weinig mogelijk aan concrete opdrachten en richtlijnen gebonden, aan het werk kan gaan: zijn eigen indeling kan maken, nadruk kan leggen op aspecten die hij belangrijk vindt, en niet gestuurd en geremd wordt door een voorgeschreven structuur en/of opgelegde 'aandachtspunten'.

2. Klassikale uitwisseling van eerste reacties en van leesverslagen (mits dat vóór het schrijven van zo'n leesverslag is meegedeeld) is een voor de hand liggende volgende stap in deze 'basisaanpak'; belangrijk is immers dat leerlingen ervan doordrongen raken dat ieder individueel reageert op een tekst; dat ieders reactie op zich waardevol is, en dat via het reflecteren en reageren op elkaars reacties, een groep 'wijzer' kan worden van de confrontatie met een literaire tekst.

3. Creatieve-verwerkingsopdrachten kunnen ook een zinnig en stimulerend vervolg zijn op het lezen van een literaire tekst; afhankelijk van tekst, leerling, klas en leraar kan gedacht worden aan uiteenlopende mogelijkheden als creatief schrijven, een verbeelding van de reactie, op papier of via de video, of een dramatisering.

4. Opdrachten die de rol, de activiteit van de lezer zichtbaar maken, zijn ook belangrijk: verwachtingen vooraf zijn zichtbaar te maken door vrij te laten associëren bij een verhaal- of boektitel; verwachtingen tijdens het lezen, en het meefantaseren door de lezer, zijn in beeld te brengen door een eenmaal begonnen verhaal te laten voortzetten en/of af te maken; processen als projectie en identificatie kunnen via opdrachten als het laten beschrijven van hoofdfiguren, en het navertellen van het verhaal door de ogen van een andere verhaalfiguur, gedemonstreerd worden.

5. Een opmerking nog over procedures zoals uit de receptie-esthetica bekend (3): de bekendste daarvan is het werken met de semantische differentiaal (4). Een groot voordeel van deze aanpak is, dat leerlingen zich -en dat is zeker in het begin belangrijk- bewust worden van het hele scala van gevoelens die je überhaupt kunt hebben. Nadeel is, en dat geldt voor veel van deze procedures, dat de leerling gestuurd wordt, en op de achtergrond schuilt ook steeds het gevaar dat het 'turven' van de 'uitslagen' belangrijker wordt, dan de inhoud van die uitslagen, dat de lezersgroep belangrijker wordt dan de lezers in de groep. Literatuur schrijven is een individuele zaak (5), literatuur lezen in eerste instantie ook; literatuuronderwijs moet zich dus in eerste instantie ook op het individu richten; de groep, de klas, de maatschappij, de cultuur, zij allen komen daarna pas.

1. Wam de Moor: 'Overall kloven, hier en daar een vlonder' in: *Moer* 1980/3 pag.2-14.
2. H.J.M.F.Lodewick, P.J.J.Coenen, A.A.Smulders *Literatuur Geschiedenis en Bloemlezing* Herziene Versie, Den Bosch 1982 (34e druk).
3. J.D.Lubberts en drs.E.Visser, in hun voorwoord bij *Met Zoveel Woorden* Literatuurgeschiedenis en Bloemlezing; Zutphen 1992.
4. M.Adriaansen-Busch, P.Adriaansen en B.Beulens, *Nederlandse Literatuurgeschiedenis in 40 lessen*, Groningen 1991.
5. Enquêtes in *Vrij Nederland*, in 1972 van Phaff en Van Westerloo, in 1978 van Otten en Hiihorst.
6. *Diepzee*, jaargang 4, nr.5 februari 1987.
7. *Diepzee*, jaargang 7, nr.5 februari 1990.
8. *Bzzlletin* nr.184 (jaargang 20) februari 1991, pag.3-10
9. Voor het begrip 'literaire competentie' zie bijv. Lily Coenen en Wam de Moor "Het begrip 'literaire competentie'" in: De Moor /Van Woerkom (red.) 1992, pag.11-19
10. *Leraar tot (w)elke prijs*; Eindverslag van het Onderzoek Taak en Organisatie (OTO), Tilburg 1988
11. bijv. F.van Oostrom *Beatrijs en de tweefasenstructuur* inaugurele rede, Leiden 1983, of: F.van Oostrom *Het Woord van Eer; Literatuur aan het Hollandse hof omstreeks 1400*, Leiden 1987
12. bijv. P.Wackers 'De Middeleeuwen nog niet voorbij?' in: *Tsjip* 2 (1992) nr.4, pag. 33-38.
13. Zie hiervoor bijv. het Voorwoord van De Moor, W. en M. van Woerkom (red.) 1992.
14. Op de Top-100, zoals samengesteld door de redactie van *Diepzee* op grond van 1400 bovenbouwliteratuurlijsten (in het februarinumnummer van 1990) komen titels voor als *Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.* van Yvonne Keuls, niet direct behorend tot 'de canon', en ook jeugdboeken als *Oorlogswinter* van Jan Terlouw, en *Kruistocht in spijkerbroek* van Thea Beckman.
15. Zie *Diepzee* jaargang 7, nr.5 februari 1990.
16. bijv. Jacques de Vroomen, 'Dramatische werkvormen en literatuuronderwijs' in: *Moer* 1980/3 pag. 25-33; en van dezelfde auteur: 'Dramatische werkvormen bij oudere literaire teksten', in: *Levende Talen* 422 (juni 1987), pag. 388-394; of Cor Geljon, 'Theater voor de lijst; literaire competentie voor het lezen en bekijken van toneel', in: De Moor en Van Woerkom (red.) 1992 pag. 156-167; of in diezelfde bundel: Michael Goethals, 'Drama in het curriculum literatuur moedertaal en vreemde talen; een situatieschets en een standpunt' (pag. 168-180).

17. Zie bijv. Wam de Moor en Joost Thissen, 'Wie leest, leest zichzelf; Reflectiviteit in het literatuuronderwijs' in: *Moer* 1986/5, pag. 20-29; en de discussie in *Levende Talen* tussen Wil de Veur (LT 410, april 1986, pag.232-234) en Joost Thissen (LT 413, september 1986, pag.460-464), en van recentere datum, de al eerder genoemde congresbundel *Stiefkind en Bottleneck* (Wam de Moor red.) Nijmegen 1990.

18. In de voorlopige voorstellen stond bij 'Letterkunde 2': leesdossier over tenminste 10 (HAVO) of 20 (VWO) werken; in de definitieve voorstellen was dit nog slechts een suggestie.

19. Zie het al eerder genoemde onderzoeksverslag van Tanja Janssen: *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête* Amsterdam 1992.

20. Aandacht voor het literatuuronderwijs Duits in de dissertaties van Thijssen 1985; van Flippo 1984; en van Schalkwijk 1990; voor het literatuuronderwijs Frans in de dissertatie van Toussaint-Dekker 1987.

21. *Over Leerplanontwikkeling voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs; Advies van de Ad hoc Subcommissie Nederlands VO-II aan de VALO-Moedertaal* Enschedé 1992, pag.13.

### Noten bij Paragraaf 3

1. Met name op grond van: Wayne Booth 1961, en 1974.

2. Voor Barthes verwijst Suleiman o.a. naar 'L'Activité structuraliste', in: *Essais critiques* Parijs 1964; voor Greimas naar *Sémantique structurale* Parijs 1966; voor Riffaterre naar *Essais de stylistique structurale* Parijs 1971; voor Fish verwijst ze naar 'Literature in the Reader; Affective stylistics' in: *New Literary History* 2 (1970); voor Eco naar *A Theory of Semiotics* Bloomington 1976, en voor Culler naar *Structuralist Poetics; Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* Ithaca 1975.

3. Uitgewerkt bijvoorbeeld in E.D.Hirsch *Validity in Interpretation* New Haven 1967.

4. Voor Heidegger geeft Suleiman geen verwijzing, maar zie bijv. in Pieter Zeeman (red.) 1990 pag. 234-242; voor Gadamer noemt ze *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1966; voor Ricoeur noemt ze *Le Conflit des Interprétations; Essais d'herméneutique* Parijs 1969.

5. Suleiman verwijst naar de artikelen van Bleich ('The Subjective Paradigm') en van Holland ('The New Paradigm: Subjective or Transactive?') in: *New Literary History* 7 (1976) en hun briefwisseling in *College English* 38 (1976) pag.298-301.

6. Schram heeft in zijn proefschrift *Norm en Normdoorbreking* Amsterdam 1985, de onjuistheid hiervan aangetoond.

7. Suleiman verwijst naar 'Sémiologie et grammatologie' in: *Positions* Parijs 1972.

## Noten bij Paragraaf 4

1. Matthijssen, M.A.J.M. 'Onderwijsdoelstellingen en onderwijsstructuren' in: *Mens en Maatschappij* 44 (1969), pag. 396-407; geciteerd in: Griffioen 1975, pag. 58-59.
2. Inleiding bij Ton Smulders, *Script, Literatuur in Noord- en Zuid-Nederland* Den Bosch z.j.
3. J.D.Lubberts en drs.E.Visser, *Met zoveel woorden* Zutphen 1992.
4. W.Drop *Indringend lezen* Groningen 1970.
5. Rien.T.Segers *Visie op Literatuuronderwijs; een verantwoording bij Over-Lezen, een methode voor het literatuuronderwijs* Leiden/Antwerpen 1984, pag. 10, en pag. 23-24.
6. Jos Schilleman en Loek Uijtdewilligen, *Verantwoording bij Blauwdruk, literatuur voor de bovenbouw*.1982.

## Noten bij Paragraaf 6

1. Thomas S.Kuhn,*The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago 1962; pag. 10: 'on the one hand, it stands for the entire constellation of beliefs, values, techniques and so on, shared by the members of a given community. On the other, it denotes one sort of element in that constellation, the concrete puzzle-solutions which, employed as models or examples, can replace explicit rules as basis for the solution of the remaining puzzles of normal science.'
  2. Stanley Fish begint zijn overzicht van reader response critics die 'hem zijn voorgedaan', met het zinnetje "One begins of course with I.A.Richards.." (Stanley Fish 1980, pag.52)
- Purves en Beach spreken in hun *Literature and the Reader*, Urbana Campaign 1972, van Richards' "major pioneering contribution"; Bleich noemt Richards 'a major modern critic' (in Bleich 1978, pag 34.)

## Noten bij Paragraaf 7

1. Susan Sulciman en Inge Crosman 1980, pag. 45: '...a pioneering work in the field of subjective criticism, challenging the objective assumptions of the New Criticism.'
2. Jane Tompkins 1980, pag. xxvi: 'Rosenblatt deserves to be recognized as the first among the present generation of critics in this country to describe empirically the way the reader's reactions to the poem are responsible for any subsequent interpretation of it. Her work (...) raises issues central to the debates that have arisen since.'

3. Alan C.Purves en Richard Beach 1972, pag. 2: '*Literature as Exploration* provided the theoretical frameworks or hypothesen for a number of the studies of response, bibliotherapy and teaching methods.'
4. In: De Moor 1989, pag. 61: 'But for reasons which are not altogether clear - perhaps having to do with her being a woman in a School of Education- her work did not (or was not permitted to) enter the continuing critical exchange in academic literary communities.'
5. John Dewey, 'The Reflex Arc Concept in Psychology', in: *Psychological Review*, 3 (juli 1896), pag.357-70.
6. Louise M.Rosenblatt 1985, pag.35: 'Transaction...in order to eliminate the dualistic overtones carried by the term 'interaction', which suggests a relation between two separate and distinct entities. As early as 1896, in his 'Reflect Arc' article, Dewey had rejected the dualistic stimulus-response concept and had set forth his view of the two-way process by which the live creature selects out stimuli from the environment, thus creating it to some extent while responding to it.'
7. 'This movement (i.e. het structuralisme) seems to me to offer the most explicit instances of the substitution of efferent analysis in place of the aesthetic evocation. (..) The controlling impetus is the search for a method of systematic description of a hidden underlying structure: the text is there to be 'translated' or 'transcoded'. The reader's (..)responsibility seems to be primarily toward the application of one or another code(..) The basic model is the linguist's uncovering of an underlying pattern. Rosenblatt 1978, pag.168. En: 'The ultimate result of this ignoring of the literary work of art as a personal, transactional event in time is perhaps what some structuralists term 'the destruction' of 'deconstruction' of the text. In other words, they concentrate on the openness of the text as a 'vide', an abstract form, a vessel, into which meaning derived from one or another code or metalanguage is to be poured.' Rosenblatt 1978, pag.171.
8. Alan C.Purves, 'Evaluation of Learning in Literature', in: B.S. Bloom, J.Th.Hastings, G.T.Madaus, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill Book Company, 1971; hiervan is een bewerking gemaakt door Anita Aengevaeren, Wilma van den Bosch en Joost Thissen: *Evaluatie in het literatuuronderwijs*, Literatuurdidactische verkenningen nr. 16, Nijmegen 1984.

## Noten bij Paragraaf 8

1. Zie par.6
2. Met name wordt hier ingegaan op: David Bleich 1988
3. Bleich verwijst met name naar Dorothy Dinnerstein en Nancy Chodorow: Dinnerstein stelt in *The Mermaid and the Minotaur* (New York 1976, pag.4) dat het feit dat kinderen nog steeds vrijwel uitsluitend door de moeder worden opgevoed, grote gevolgen heeft voor de manier waarop mannen en vrouwen 'in

de wereld staan': jongens moeten zich, om zich met hun vader te kunnen identificeren, heel duidelijk losmaken van hun opvoeder, de moeder, terwijl meisjes zich in het kader van hun ontwikkeling tot autonoom individu enerzijds losmaken van de opvoeder, de moeder, maar zich tegelijkertijd identificeren met hun moeder en zo hun pre-oedipale hechting met haar weer terugkrijgen. Als gevolg van dit alles, zo stelt ook Chodorow (in *The Reproduction of Mothering*, Berkeley 1982) kunnen meisjes veel gemakkelijker empathie voelen. Het basisgevoel van het Zelf bij een meisje is verbonden met de omgeving, de wereld, terwijl dat bij een jongen 'afgescheiden-zijn' is. 'Relational ability and preoccupations' worden in de ontwikkeling van de vrouw uitgebreid, en bij de man gekortwiekt. (Logisch dat zowel Dinnerstein als Chodorow pleiten voor opvoeding door moeder én vader!) Volgens Dinnerstein is onze hele cultuur doortrokken van de mannelijke 'afscheidingsaanpak'; dat is ook op de universiteit merkbaar: kennis komt nog steeds voort uit de 'depassionate objectivity', een attitude die het gevoel van scheiding tussen het Zelf en de ander stimuleert, tussen observant en het geobserveerde, tussen wetenschapper en het bestudeerde.

4. Maar zie in par. 11 hoe Bleich Holland probeert 'af te maken'!

5. In zijn artikel 'Intersubjective Reading' (Bleich 1986), stelt Bleich dat veel onderzoekers die onder de vlag van reader response criticism varen, eigenlijk niet geïnteresseerd zijn in concrete lezers, maar in abstracte concepten van 'de' lezer en 'de' tekst.

De bestudering van '(inter)textuality' verdringt de aandacht voor de eigen subjectiviteit van de theoreticus (voor de eigen activiteit als lezer), zijn intersubjectiviteit (zijn lidmaatschap van de groep van lezers) en zijn participatie in verschillende tradities van menselijke beschaving. Het geloof in de primaire autonomie van taal is groeiende, zo stelt Bleich.

Hij verwijst naar visies als Gadamer's 'Language Game', Barthes' pleidooi om als lezer binnen te dringen in 'de magische wereld die de schrijver heeft gecreëerd', Wittgensteins opmerkingen over frustratie en paradox ('taal kan niet verklaard worden want het enige middel daartoe is de taal'), Derrida's intertextualiteit als 'the game that supervenes the purposes, intersubjectivity, and historicity of the reading communities'. Wat hier steeds volstrekt ontbreekt, zo stelt Bleich, is de sociale, de intersubjectieve dimensie; een typisch mannelijke aanpak.

## Noten bij Paragraaf 9

1. Zie H.C.Rümke 1972 pag. 151.

2. Voor het eerst al in *Traumdeutung*, in: *Gesammelte Werke*, Frankfurt a/M 1969, Band II/III, pag.269.

3. Freud schreef in 1928 over leven en werk van Dostojewski: *Dostojewski und die Vätertötung* in: *Gesammelte Werke*, Band XIV, Frankfurt am Main
4. Bijvoorbeeld E.C.M.Frijling-Schreuder over Dickens en Trollope, H.Verhoeff over Corneille, B.Glienke over Karen Blixen. Zie in dit verband Joost Baneke en Hein de Jong (red.) 1991.
5. Het bekendste voorbeeld is natuurlijk Hedwig, uit *Van de koele meren des doods*, maar van recenter datum is het boek van F.Hiddema: *Maarten in de ban van Oedipus*, Maarssen 1979, over de hoofdpersoon uit *Een vlucht regenwulpen* van Maarten 't Hart.
6. Bijvoorbeeld door W. Schönau, in Baneke/De Jong (red.) 1991, pag. 48, en door Van Buuren (1988) pag. 101; zie ook D.Schram, in Zeeman (red.) 1991, pag. 126, en E.Schrover, in diezelfde bundel op pagina 153/4.
7. Ernst Kris *De esthetische illusie* Meppel/Amsterdam 1989; oorspronkelijk gepubliceerd in *Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago* 26 (1941); gebundeld in *Psychoanalytic Explorations in Art* New York 1952.
8. De term is afkomstig van Friedrich Schleiermacher, maar ook Martin Heidegger neemt hem als een van zijn kernbegrippen (in: *Sein und Zeit*, Tübingen 1979 (oorspronkelijke druk van 1927)).
9. Een term uit de 'New Criticism', van mensen als René Wellek en Austin Warren; zie hun *Theorie der Literatuur*, Amsterdam 1974.
10. De 'Merlijn'-aanpak van (o.a.) Kees Fens in de zestiger jaren, is een Nederlands voorbeeld.
11. Michael Riffaterre 'Describing Poetic Structures: Two Approaches to Baudelaire's Les Chats' in: *Yale French Studies*, nr. 36-37 (1966) pag. 200-242, geciteerd in Holland 1980, pag 365.

## Noten Paragraaf 10

1. Door Aldi van Lierop vertaald.
2. H.Broudy 'Types of Knowledge and Purposes of Education' in: R.Anderson, R.Spiro en W.Montague (eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge* Hillsdale New Jersey 1977.

## Noten Paragraaf 11

1. In een 'Delphi Seminar' (zo genoemd vanwege het 'Delphisch principe' "Ken Uzelve") probeert een groep -van welke samenstelling dan ook- op basis van volstreekte vrijwilligheid, 'nader tot zichzelf' te komen door een open uitwisseling van reacties op (reacties op) literatuur. Zie Norman N.Holland en Murray Schwartz 1975.

2. Bijvoorbeeld H.C.Rümke in Rümke 1972, pag 185: 'Ieder normaal levend mens heeft een bepaalde vorm of stijl, een eigen wijze van expressie, een bepaalde ordening van alles wat hij ervaart of doet.'

## Noten bij Paragraaf 12

1. Dick Schram en Cor Geljon vergeleken tekstbestuderende en identificerende lesmethoden met elkaar (in Andringa/Schram (red.) 1990, pag.203-228), nadat ze al eerder (in *Spiegel* 6 (1988) pag.31-54) affectieve en cognitieve lesmethoden tegenover elkaar hadden gezet. Bij dat eerdere onderzoek stelden zij in het commentaar op hun resultaten dat 'het verschil tussen de affectieve en cognitieve methoden in sommige gevallen niet altijd even scherp te trekken (is)'. Uit hun resultaten komt naar voren dat 'het verschil in een identificerende en tekstbestuderende lesmethode voor de waardering en het begrip van de tekst niet belangrijk is.' Met een parafrase op een bekende tekst: 'wat in de hersenen verbonden zit, zal de onderzoeker niet scheiden!': bij een cognitieve benadering spelen per definitie emoties mee.

2. Voorlopig is men aangewezen op tijdschriftpublicaties in bladen als *Moer*, *Levende Talen*, *Spiegel* en *Tsjip*; het eerste op reader response criticism georiënteerd handboek, *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling* van Jan Mulder en Monique Wijffels, Amsterdam 1992, is terecht gestruikeld in de 'APK' die Märgitka van Woerkom erop uitvoerde: Van Woerkom 'BOVAG-garantie of miskoop van de week' in: *Tsjip* 3 (april 1993), nr.1, pag. 60-70.

3. Norbert Groeben geeft een nuttig overzicht van 'open' procedures als de parafrase, de bepaling van relevante tekstgedeelten, de vrije associatie, en 'gesloten' procedures als de semantische differentiaal, de cloze procedure en free card setting. (Groeben 1977)

4. Zie voor een bespreking van (het werken met) de semantische differentiaal publicaties van Georg Lubbers, met name Lubbers 1972.

5. Zie bijv. Connie Palmen *De Wetten* (pag.19): 'Schrijven, bij voorbeeld, lijkt met een paradoxaal verlangen te maken te hebben. Wat het ook mag zijn dat je ermee wilt bereiken, liefde, troost, begrip, betekenis, om je wil door te kunnen zetten moet je juist zo ver mogelijk uit de buurt van anderen blijven en je volledig afzonderen, terwijl het enige wat je in laatste instantie begeert iets is dat je alleen van anderen kunt krijgen.'



## Deel 2 Opzet en uitvoering van het veldonderzoek

### 13. INLEIDING

Zoals uit deel 1 naar voren is gekomen, zou in lessen op basis van de theorieën van Rosenblatt, Purves, Bleich en Holland, de literatuur benaderd moeten worden als een uniek middel tot exploratie van de eigen persoon. De leerling die na het lezen van een literaire tekst, de kans krijgt om wat het werk in hem opriep, om te zetten in een respons, geeft daarin en daarmee uitdrukking wat in hem leeft aan gevoelens, meningen, verwachtingen, ervaringen.

Door reflectie over zijn eigen respons en die van anderen krijgt hij zicht op de eigen persoonlijkheid: in welke opzichten hij hetzelfde is als, en in welke opzichten hij anders is dan zijn klasgenoten. Hij kan zijn plaats bepalen binnen de groep, en ervaren in hoeverre hij zich door de groep laat beïnvloeden.

Informatie over de verschillende facetten van zijn rol, zijn 'functie' als lezer zal die mogelijkheid tot reflectie vergroten.

Omdat het omgaan met literatuur op deze wijze wordt gekoppeld aan bezig zijn met de eigen persoonlijkheid, zal de houding ten aanzien van literatuur en literatuuronderwijs beïnvloed worden; de verwachting is, dat dat in positieve zin zal zijn.

Gepoogd is, de theorieën van Rosenblatt, Purves, Bleich en Holland te verwerken in een pakket van vijf lessen. Gesteld mag worden dat in deze vijf lessen de essentie van hun in deel I besproken theorieën is terug te vinden: het reflecteren op leesreacties, ervan uitgaand dat lezen voor een belangrijk deel 'jezelf in het verhaal stoppen' is, en rekening houdend met het feit dat je omgeving je reacties kleurt. In die vijf lessen komen aan bod:

1. De basisactiviteit bij deze aanpak, namelijk het min of meer spontaan, d.w.z. niet aan de hand van vragen van de docent, reageren op een literaire tekst, en vervolgens het verwoorden van leeservaringen, die het materiaal leveren voor de reflectie op eigen en andermans reactie. Deze basisactiviteit steunt op de methode die Bleich heeft voorgesteld (Bleich 1975, zie deel I, par. 8.1) en is verwant aan wat Holland (1973, 1975, zie deel I, par. 9.4 en 5) zijn proefpersonen laat doen.
2. Projectie als lezersactiviteit zichtbaar gemaakt voor de leerlingen, via opdrachten bij een literaire tekst. Deze les steunt evenals de twee volgende, op de opvattingen van Holland, die ze op zijn beurt weer ontleent aan Lesser (1957, zie deel I, par. 9.3).
3. Identificatie als lezersactiviteit, en de gevolgen daarvan voor de lezer, zichtbaar gemaakt door middel van opdrachten bij een literaire tekst.
4. Meefantaseren (in Lessers terminologie 'analogiseren') als lezersactiviteit,

zichtbaar gemaakt door de leerlingen de afloop te laten schrijven van een van zijn oorspronkelijk einde ontgaan literair verhaal.

5. Groepsprocessen rondom de formulering en de presentatie naar anderen, van de lezersreactie op een literaire tekst. Voor deze les is gebruik gemaakt van de opvattingen van Rosenblatt over evocatie en respons (zie deel I, par. 7.2), van Bleich over 'intersubjective negotiation' (zie deel I, par. 8.1 en 2) en van Purves over de invloed van de groep op het individu (zie deel I, par. 10).

Wat de onderwijsleersituatie in deze lessen betreft, is de gang van zaken in grote lijnen steeds dezelfde: na een korte introductie door de docent wordt de leerlingen een tekst voorgelegd, een literair verhaal, met de opdracht deze tekst te lezen. Daarna volgt een individuele, schriftelijk uit te voeren opdracht. Afhankelijk van de aard van de opdracht wordt deze soms voorafgegaan door een stukje theorie, soms erdoor gevolgd. De resultaten van de opdracht worden klassikaal geïnventariseerd en besproken.

Na ieder van de vijf onderdelen van het lessenspakket wordt de leerlingen om een evaluatie gevraagd. Dat gebeurt aan de hand van uiteenlopende soorten vragen, o.a. op de wijze van een learner report (zie Van der Kamp 1990, en Janssen/Rijlaarsdam 1992)): 'bij de bespreking is me opgevallen...' / 'van dit alles heb ik geleerd...'.

De voor dit onderzoek ontworpen lessen zijn op tien scholen voor voortgezet onderwijs gegeven. Zo zou bezien kunnen worden hoe docenten en leerlingen staan tegenover, reageren op, deze aanpak.

De docenten zijn na afloop van hun bijdrage aan het onderzoek geïnterviewd.

Om de reacties van leerlingen op deze lessen te kunnen peilen, is een vragenlijst ontworpen, die hun vooraf is voorgelegd, de zogenaamde beginvragenlijst. Uit de antwoorden is de beginsituatie van de leerlingen af te leiden. Er zou een profielschets gemaakt kunnen worden van de leerling als lezer, op het moment dat hij begint aan de literatuurlessen op basis van reader response criticism. De beginsituatie kan per school (o.a. afhankelijk van de vorm en inhoud van het tot dan toe gegeven literatuuronderwijs) en per leerling aanzienlijk verschillen (zie Crombach 1967, en Snow 1977).

Aan het eind van het lessenspakket is een identieke vragenlijst, nu slotvragenlijst geheten, aan de leerlingen voorgelegd. Vergelijking van de antwoorden op begin- en slotvragenlijst zou een indicatie kunnen geven van wat de lessen bij de individuele leerlingen teweeg hebben gebracht. (We gebruiken het voorzichtige woord indicatie omdat bij identieke lijsten in tegenstelling tot parallellijsten, herinneringseffecten niet kunnen worden uitgesloten.)

Aan de slotvragenlijst zijn nog drie learner report 'stellingen' toegevoegd in het kader van de evaluatie van het totale lessenspakket, namelijk:

1. In deze lessenreeks over literatuur is me vooral opgevallen....
2. In deze lessenreeks heb ik over literatuur geleerd, dat...
3. In deze lessenreeks heb ik over mezelf geleerd, dat ...

Natuurlijk kunnen er ook verschillen in beantwoording van begin- en slotvragenlijst optreden die niets te maken hebben met de gevolgde lessen van het pakket. Om zuiverder te kunnen 'meten', welke verschillen wél aan de lessen te danken (wijten) zijn, worden de vragenlijsten ook aan controlegroepen voorgelegd. Op elk van de deelnemende scholen wordt naast een experimentele groep, de proefklas, een controlegroep ingeschakeld, een parallelklas van de proefklas. De bedoeling was, een parallelklas die ook les krijgt van de aan het onderzoek meewerkende docent, doch dit bleek op de meeste scholen niet mogelijk, met het gevolg dat het 'meten' van de invloed van de respectieve literatuurdidactische aanpakken maar zeer ten dele mogelijk was. De controlegroep vult op dezelfde momenten als de proefgroep de begin- en slotvragenlijst in, en krijgt intussen, in de periode waarin de proefgroep de reader response lessen krijgt, op de op de betrokken school gebruikelijke wijze (literatuur)les. (Zie voor de invulling van deze lessen de docenteninterviews deel III, par.22)

In de volgende paragrafen wordt nader ingegaan op de vragenlijst en de opzet van de vijf lesonderdelen.

## 14. DE VRAGENLIJST

Om de reacties van de betrokken leerlingen ten aanzien van de gepresenteerde aanpak als geheel te peilen, zijn twee instrumenten gehanteerd: ten eerste de evaluatievragen per les, waarmee bezien kan worden hoe de leerlingen op de verschillende onderdelen van het lessenpakket reageren, en ten tweede de (begin- en slot)vragenlijst.

Deze vragenlijst moest bij gebrek aan een op deze onderzoekssituatie toegesneden vragenlijst, speciaal ontworpen worden. Het ontwerpen en toetsen van deze vragenlijst, het hiermee verzamelen van data, en het verwerken en interpreteren van deze data, waren allemaal activiteiten buiten het eigen vakgebied.

Wie 'vreemde' vakgebieden betreedt -omdat wat hij daarin denkt aan te treffen, de bevindingen op zijn eigen vakgebied iets meer kan onderbouwen-, kan alleen maar hopen op de welwillendheid van ter zake deskundiger lezers. Duidelijk is, dat verantwoord sociaal-wetenschappelijk onderzoek nodig is om wat hier met de nodige voorzichtigheid wordt gepresenteerd, gedegen uit te werken. Hopelijk is deze dissertatie daar een aanzet toe.

De beginvragenlijst heeft als functie, de beginsituatie te schetsen van de leerlingen t.a.v. de voor dit onderzoek belangrijke aspecten van hun lezersrol, hun lezersactiviteiten. Dat wil zeggen dat na inleidende vragen naar achtergrondgegevens (leeftijd, sekse etc.) een lijst volgt met

1. vragen naar leesfrequentie: wat lees je hoe vaak? (1)
2. vragen naar leesmotieven: waarom lees je eigenlijk? (2)
3. vragen naar de criteria die men aanlegt: wat versta je onder 'een goed boek'?
4. vragen naar 'leesgedrag': fantasieer je bijvoorbeeld door, over hoe het verder gaat met de hoofdpersonen?
5. vragen naar de attitude t.a.v. de (inhoud van de) literatuurles
6. vragen m.b.t. communiceren over (reacties op) literatuur
7. vragen over beïnvloeding door reacties van anderen
8. vragen over reflectie, m.n. over de relatie tussen karakter en reacties op literatuur.

Van een deel van deze aspecten -met name bij de vragen van categorie 1, 2 en 3 mag verwacht worden dat ze gedurende de periode van het onderzoek geen wijziging ondergaan. Voor een ander deel geldt dat ze betrekking hebben op (sub)doelstellingen van de reader response aanpak. Na afloop van de lessenreeks zullen de vragen die betrekking hebben op deze categorieën misschien wél anders beantwoord worden.

De slotvragenlijst had als functie deze veronderstelling na te gaan.

Die (sub)doelstellingen zijn:

1. de leerling wordt door deze lesaanpak aangezet tot reflectie over de eigen

reacties en die van anderen (Rosenblatt zie deel I, par.12, punt 1, en Holland in dezelfde paragraaf, punt 3).

2. De leerling wordt gestimuleerd tot praten over (de eigen reacties en die van anderen op) literaire teksten (Rosenblatt, zie deel I par. 12, punt 1, Holland in dezelfde paragraaf, punt 3, en Bleich punt 4).

3. De houding van de leerling t.a.v. literatuur(onderwijs) wordt positiever (Bleich, zie deel I par. 12 punt 1, en in dezelfde paragraaf Purves, punt 2).

4. De leerling krijgt inzicht in zijn leesgedrag, zijn 'manier van lezen', zijn activiteiten als lezer (Rosenblatt, zie deel I par. 12 punt 3, Holland aldaar punt 2, en Bleich in dezelfde paragraaf, punt 3).

De vragen m.b.t. de doelstellingen van de reader response aanpak zijn dus belangrijk, omdat daarmee eventuele veranderingen ten gevolge van de lessen te 'meten' zijn.

De vragen die niet specifiek reader response aspecten van 'leesgedrag' betreffen, en waarop dus 'onveranderlijke' antwoorden verwacht worden, zijn belangrijk omdat ze uiteindelijk misschien duidelijk kunnen maken bij welke 'typen' lezers, welke (sub)doelstellingen wel of niet bereikt worden. Zo zou bijvoorbeeld naar voren kunnen komen dat lezers die zeggen uitsluitend te lezen om 'tijdelijk aan het gewone leven te ontsnappen' (vraag 1), minder positief reageren op deze vooral op reflectie gerichte reader response aanpak, dan leerlingen die aangeven dat ze vooral lezen 'om andere mensen, andere gewoonten en ideeën te leren kennen' (vraag 2).

Uiteindelijk is de vragenlijst een lijst met vijfendertig beweringen geworden. Op een vijf-puntsschaal kunnen respondenten aangeven in hoeverre ze het wel of niet eens zijn met de gestelde bewering. Voor de volledige tekst van de vragenlijst, zie de bijlagen.

Omdat de vragenlijst speciaal voor dit onderzoek werd ontworpen, was het zinnig, de kwaliteit, dus de betrouwbaarheid en de validiteit vooraf te meten.

Daartoe werd tot tweemaal toe een proefversie voorgelegd aan leerlingen van enkele Eindhovense scholen. Beide malen werd de vragenlijst enerzijds door een klas van het Eckartcollege ingevuld, een school waar leerlingen op reader response wijze literatuurles krijgen (zie Dirksen 1993), en anderzijds door leerlingen van een school waar traditioneel literatuuronderwijs wordt gegeven. De leerlingen van het Eckartcollege scoorden op alle voor de reader response aanpak relevante vragen duidelijk 'beter' dan de leerlingen van de andere scholen. Aldus is in de termen van Janssens (1988, pag.105) 'concurrente validiteit' aangetoond.

De betrouwbaarheid werd bij deze proefversies gemeten via statistische weg. Op de eerste plaats werd gekeken of er een redelijke overeenstemming bestond

tussen de antwoorden van leerlingen op twee verschillende afnemingsmomenten. Idealiter zal een respondent bij afneming op twee verschillende momenten - terwijl er tussen die twee momenten niets of vrijwel niets heeft plaatsgevonden wat zijn scoregedrag zal beïnvloeden- identieke antwoorden geven. In de praktijk echter gebeurt dat nooit. Een respondent is onderhevig aan stemmingen, vult de eerste keer wat 'fanatieker', dus wat extremer in dan de tweede keer, en ook andere 'toevalsfactoren' zullen het ideaalbeeld doorkruisen. Als de overeenstemming tussen de scores op de twee lijsten echter nog redelijk hoog is, geeft dat een indicatie van betrouwbaarheid. De Pearson-correlatiecoëfficiënt is een statistische test die de overeenstemming aangeeft tussen de eerste en de tweede beantwoording van dezelfde vraag (zie Slotboom 1987, pag. 45 e.v.). Zijn alle antwoorden inderdaad identiek, dan is de Pearson-correlatiecoëfficiënt 1.000, zijn alle antwoorden verschillend, dan is de coëfficiënt 0.000. Deze vragenlijst leverde een redelijk hoge 'Pearson' op, wat een indicatie is van een redelijke betrouwbaarheid.

In de bijlagen is de uitwerking van deze test weergegeven, uitgevoerd op de uiteindelijk ingevulde vragenlijsten. Daaruit blijkt dat bij de vragen m.b.t. de 'onveranderlijke' aspecten, de correlatiecoëfficiënt -natuurlijk- aanzienlijk hoger was, dan bij de vragen naar aspecten die beïnvloed konden worden door de gegeven lessen.

Een andere betrouwbaarheidsmeting betrof de homogeniteit binnen de test: horen de vragen bijeen, zijn er clusters van vragen te onderscheiden, en geeft de beantwoording van dergelijke samenhangende vragen ook een samenhangend beeld te zien? Ook deze test toonde betrouwbaarheid op een redelijk niveau aan. En ook de uitwerking van deze test, uitgevoerd op de uiteindelijk ingevulde vragenlijsten is in de bijlagen weergegeven.

Conclusie mag dus zijn dat de vragenlijst valide en redelijk betrouwbaar genoemd kan worden, in de context van het gestelde in de derde alinea van deze paragraaf.

## **15. DE LESSEN**

### **15.1 LES 1 LEESERVARINGEN; DE BASISLES**

#### **15.1.1 Vooraf:**

Voor alle lessen, dus ook voor deze geldt, dat de aangeboden teksten vanuit een esthetische leeshouding, en niet vanuit een efferente leeshouding gelezen moeten worden (zie voor deze termen deel 1, par.7). Om dat mogelijk te maken moet vooraf door de docent benadrukt worden dat er na lezing van de tekst in eerste instantie alleen maar een eerste, spontane reactie op het gelezene wordt gevraagd, waarbij ieders reactie serieus wordt genomen. Er zijn geen goede en foute antwoorden.

#### **15.1.2 Doelstelling:**

In de basisles, zoals die centraal zou moeten staan in een literatuuronderwijsaanpak geënt op reader response criticism, gaat het om het leren verwoorden van leeservaringen, en de reflectie daarover: wat zegt de respons over de lezer?

#### **15.1.3 Theoretisch kader:**

In deel 1 (par. 2.4) is al naar voren gekomen dat de 'oude' controverse tussen tekstbestudering en tekstervaring niet zinnig is: lezen is ervaringen opdoen in een confrontatie met een tekst, en een confluente aanpak ligt dan voor de hand: wat ervaar ik tijdens en na het lezen, wat lees ik zoal in die tekst dat ik daar zo op reageer, en wat in mij speelt daarbij een rol?

Een respons, een -in dit geval schriftelijk- verslag van leeservaringen (en leerervaringen) zou dan kunnen omvatten (3):

1. verwachtingen naar aanleiding van de titel;
2. verwachtingen waar men zich tijdens het lezen van bewust wordt: bijv. 'hoe zal dit gaan aflopen?!';
3. gevoelens tijdens en na het lezen, ten aanzien van de verhaalfiguren, ten gevolge van handelingen en gebeurtenissen;
4. meningen over gedrag, normen en waarden van de verhaalfiguren, en over de visie die men uit het verhaal als geheel naar voren vindt komen;
5. opmerkingen over vorm, stijl, structuur;
6. een bespreking van de 'betekenis', de 'waarde', die de tekst voor de betrokkene heeft.

Een belangrijk aspect, dat in de onderwijssituatie waar het hier over gaat,

moeilijk 'grijpbaar' is, is de stemming waarin de lezer verkeert als hij gaat lezen: de houding van de leerling op dat concrete moment tegenover de les, de leraar, de literatuur, heeft natuurlijk invloed op de manier waarop hij het aangeboden verhaal begint te lezen. Wie thuis een boek pakt, doet dat over het algemeen omdat hij er zelf voor kiest. Op school echter krijgt de leerling op een door leraar en lesrooster bepaald moment een tekst voorgelegd, en móet dan gaan lezen.

Een hulpmiddel bij het formuleren van leeservaringen kan zijn (een deel van) de aanpak zoals Bleich die heeft voorgesteld in zijn *Readings and Feelings*; zie par. 8 in het eerste deel.

#### 15.1.4 Tekstkeuze:

Voor deze basisles is gekozen "Het examen" van Oek de Jong, uit zijn bundel *De Hemelvaart van Massimo*.

In dit verhaal worden twee mensen tegenover elkaar geplaatst, die gedwongen worden, de invulling van hun leven kritisch te bezien. De een streeft naar roem, erkenning, maar als hij die krijgt, voelt hij geen bevrediging. Hij beseft dat hij nooit zal kunnen genieten van wat hij heeft, maar, blijvend ongelukkig, steeds weer nieuwe doelen zal najagen. De ander is ter dood veroordeeld. Ook hij ziet zijn toekomst vóór zich, en moet kiezen: treuren, klagen, of genieten van wat hem nog rest. Hij kiest voor het laatste en wordt gelukkig.

De thematiek is helder: de zin van het bestaan is niet te vinden in het grootse en meeslepende, in aandachttrekkend presteren, maar in het kunnen genieten van het kleine en nietige, in het hier en nu.

#### 15.1.5 Didactische analyse:

Deze tekst is uiterst bruikbaar bij deze doelstelling omdat hij in zijn beknoptheid toch heel wat te bieden heeft. De titel wekt natuurlijk al allerlei verwachtingen, maar ook de beginregels zijn in hun vaagheid verwachtingsvol: we bevinden ons in een verre, angstaanjagende omgeving, waarin 'iets' te gebeuren staat.

De handeling, een barbaarse executie, gekoppeld aan een examen op leven en dood, heeft alles in zich om emoties op te roepen.

De bovenomschreven thematiek zet tot denken aan, tot een keuze die gezien de korte levensverwachting van de gevangene, voor de leerlingen waarschijnlijk bepaald niet eenvoudig zal zijn.

Het taalgebruik (woordkeus, stijl) zal voor VWO-5 leerlingen geen problemen opleveren.



### 15.1.6 Procedure:

De gang van zaken is zoals in het algemene gedeelte omschreven: de leraar verstrekt de tekst en geeft als opdracht, het verhaal te lezen en meteen daarna de eerste reacties ('ongestructureerd') op papier te zetten.

Als dat gebeurd is, kan de docent m.b.v. een deel van de theorie van Bleich uit zijn *Readings and Feelings* (zie deel I, par.8) kort uitleggen wat leeservaringen zijn, en daarna vragen, de leeservaringen bij deze eerste tekst te noteren.

Deze leeservaringen worden vervolgens vergeleken: aan een aantal leerlingen wordt gevraagd hun leesverslag voor te lezen; de overige leerlingen worden uitgenodigd, de voorgelezen leeservaringen aan te vullen met niet genoemde opmerkelijke passages, opvallende reacties etc.. Waar nodig kan door klasgenoten en/of docent om verduidelijking, concretisering gevraagd worden.

Deze inventarisatie moet reflectie mogelijk maken: onderlinge verschillen én overeenkomsten zijn waardevol hierbij. ("In hoeverre reageer ik hetzelfde als mijn klasgenoten, in hoeverre anders? Hoe is een en ander te verklaren?").

Aan het einde van dit lesonderdeel wordt een evaluatieformulier aan de leerlingen voorgelegd.

### 15.1.7 Te verwachten valt:

dat in de respons van de leerlingen aan te treffen zullen zijn:

- opmerkingen over de titel
- opmerkingen over de afloop
- een bespreking van de gevoelens ten aanzien van in ieder geval de twee hoofdfiguren, de tekenaar en de veroordeelde
- uitspraken over hun gedrag, hun keuzen
- meningen ten aanzien van de normen en waarden die uit dit verhaal naar voren komen
- opmerkingen over vorm, stijl, structuur
- uitspraken over de betekenis, de waarde die dit verhaal voor de betrokken lezer heeft.

### 15.1.8 Evaluatievragen bij les 1:

De vragen naar de mate waarin deze les de leerlingen bevalt, betreffen de volgende onderwerpen: Is het verhaal nieuw voor hen? (Vraag 1) Hoe waarderen ze het (met een cijfer van 1 tot 10)? (Vraag 2) Heeft de reader response - werkvorm een positief effect gehad op hun waardering? (Vraag 3 en 4) Is er sprake van een probleem dat de leerlingen aanspreekt, en gevoelens bij hen oproept? (Vraag 5 en 6) Hebben de leerlingen de indruk dat het verhaal hen aanzet tot nadenken over hun eigen gedrag? (Vraag 7) Wat hebben ze geleerd van deze les? (Vraag 8 en 9).

### 15.1.9 Verantwoording evaluatievragen:

Bij elke tussentijdse evaluatie zijn de eerste twee vragen identiek: steeds wordt gevraagd of het verhaal nieuw was voor de betrokkene (een al eens eerder gelezen, en misschien al uitvoerig bestudeerd verhaal wordt, zo mag men aannemen, anders ervaren dan een volstrekt nieuw).

Door ook steeds te vragen naar een algemene waardering voor het verhaal wordt het mogelijk, eventueel optredende opvallende verschillen in de reacties op de verschillende lespakketonderdelen (minstens gedeeltelijk) te verklaren: iemand die een bepaald verhaal niet erg geslaagd vindt, kan daardoor beïnvloed worden in zijn reactie op de rest van het betreffende lespakketonderdeel.

Bij de overige vragen wordt geprobeerd een beeld te krijgen hoe de leerling de tekst beleefd heeft, en de les ervaren.

De laatste twee vragen bieden door hun learner report - vorm de leerling steeds de mogelijkheid, aandachtspunten en leereffecten van allerlei aard te vermelden.

## 15.2 LES 2 PROJECTIE

### 15.2.1 Doelstelling:

Het zichtbaar maken van projectie: de leerling herkent dat hij al lezend, projecteert.

### 15.2.2 Theoretisch kader:

Projectie wordt door Holland omschreven als "The perception of an inner reality as though it were outside the self, typically, attributing one's own wishes, traits, or ideals to another." (Holland 1975/2, pag.364)) Elders haalt hij Freud aan die stelt dat 'an internal perception is suppressed, and instead, its content, after undergoing a certain degree of distortion, enters consciousness in the form of an external perception.' (Holland 1975/2, pag. 54-55))

Schönau (1983, pag.523-24) stelt: 'Projectie en introjectie vormen de meer driftmatige, affectieve kant van het leesproces, dat nu eenmaal niet uitsluitend een puur perceptief-kognitief gebeuren is. Projectie in engere zin als het mechanisme waarbij het subjeet hoedanigheden, gevoelens, wensen, zelfs 'objekten'. die het miskent of in zichzelf afwijst, buitensluit en in de ander lokaliseert, dient daarbij onderscheiden te worden van projectie in ruimere betekenis. waarbij wij als lezers eigen voorstellingen in het werk projecteren.' Om deze vorm van projectie gaat het hier.

Zoals Holland in zijn experimenten met vijf studenten uitvoerig heeft aangetoond (Holland 1975), projecteren lezers zich in de verhaalfiguren uit de tekst die zij lezen; herkennen in hen eigenschappen die in de eigen persoonlijkheid duidelijk aanwezig zijn, schrijven aan hen eigenschappen toe, die door andere lezers niet waargenomen worden. Ook bij het fantaseren over (niet-beschreven) uiterlijke kenmerken van de verhaalfiguren door Hollands proefpersonen, valt op dat zij een beeld presenteren, dat samenhang vertoont met de aard, de visies, de persoonlijkheid van de proefpersoon. (Een proefpersoon die bijv. 'kracht' een zeer positieve eigenschap vindt, beschrijft een hoofdpersoon die hij sympathiek vindt, als krachtig.)

### 15.2.3 De tekst:

Gekozen is voor het verhaal "Bingham & Co." van Lévi Weemoedt, uit zijn bundel *Bedroefd maar dankbaar*.

Een vertellende 'ik' beschrijft met enige spot, een vakantiereis met zijn ouders, kort na de oorlog. Het is een en al kommer en kwel, met als trieste climax het scheuren en instorten van de gehuurde tent.

### 15.2.4 Didactische analyse:

Voor leerlingen van de VWO-5 leeftijd, die aan het eind (ge-)komen (zijn) van de periode van 'met je ouders op vakantie gaan', zal dit een herkenbaar verhaal zijn, ook al speelt de vakantie in de jaren 50. "Fijn" mee mogen/moeten. Veel leerlingen zullen met herinneringen zitten aan momenten uit zelf (samen met de ouders) beleefde vakanties, momenten waarop ook zij het allemaal niet zo "fijn" vonden.

De herkenning van de problematiek van de ik door de leerlingen, vergroot de kans dat zij zich projecteren in deze verhaalfiguur.

### 15.2.5 Procedure:

De docent geeft als opdracht het verhaal te lezen. Daarna dient de tekst terzijde gelegd te worden en wordt aan de leerlingen een lijst met karaktereigenschappen voorgelegd, en een lijst met uiterlijke kenmerken, met het verzoek om op beide lijsten de kenmerken aan te strepen die volgens de leerling op de hoofdpersoon van toepassing zijn, en de keuze toe te lichten. (Voor de tekst van de twee lijsten, zie de bijlagen.)

De lijst met karaktereigenschappen is een alfabetische opsomming van eigenschappen waarvan sommige letterlijk in de tekst worden genoemd (gehoorzaam, driftig etc.), sommige te verdedigen zijn op grond van gedragingen

van de ik (filosofisch ingesteld), en sommige totaal niet aansluiten bij de persoonlijkheid van de ik zoals die voor mijn gevoel in het verhaal naar voren komt (bijv. brutaal.).

Na een korte uitleg van het begrip 'projectie' kan in een onderwijsleergesprek de theorie vergeleken worden met de praktijk: als de in de tekst genoemde eigenschappen geïnventariseerd zijn, kan ieder nagaan, welke eigenschappen hij heeft 'ingevuld', 'aangevuld', en zo kan ook een inventarisatie gemaakt worden van de door de leerlingen aan de ik toegeschreven uiterlijke eigenschappen, die vanzelfsprekend allemaal 'ingevuld' zijn.

#### 15.2.6 Te verwachten valt:

dat alle leerlingen (minstens enkele van) de karaktereigenschappen die in de tekst min of meer letterlijk naar voren komen, zullen aanstrepen; dat daarnaast zo ongeveer alle in de lijst opgenomen eigenschappen wel genoemd zullen worden door een of meerdere leerlingen, waarbij uit de te geven toelichting zal moeten blijken of er sprake is van een persoonlijke betekenis-toekenning bij een karaktereigenschap (bijvoorbeeld: 'ik vind iemand actief zodra hij een activiteit ontplooit'), óf van projectie (zoals in 15.2.3. omschreven), al zal de grens waarschijnlijk niet (steeds) scherp te trekken zijn. Het gaat er echter ook niet zozeer om, dat projectie van individuele leerlingen klassikaal 'aangetoond' wordt, als wel om het bewustworden door die individuele leerlingen, dat zij projecteren.

#### 15.2.7 Evaluatie bij les 2:

Weer wordt aan de leerlingen gevraagd of het verhaal nieuw voor hen is, hoe ze het waarderen, en wat ze van deze les geleerd hebben.

### 15.3 LES 3 IDENTIFICATIE

#### 15.3.1 Doelstelling:

Het zichtbaar maken van identificatie: de leerling ziet wat identificatie is en welke gevolgen identificatie kan hebben.

#### 15.3.2 Theoretisch kader:

Holland beschrijft identificatie als een mengeling van projectie en introjectie; in de vorige les stond projectie centraal, hier wordt ingegaan op (de gevolgen van)

het in de huid van een ander kruipen, en dan met name, het overnemen van standpunten van de figuur met wie men zich identificeert.

Schram (1985) heeft uitvoerig aandacht besteed aan identificatie in de psychologie en in de literatuurwetenschap, als inleiding op zijn onderzoek naar de kenmerken van het identificatieproces bij het lezen van literaire teksten, vergeleken met datzelfde proces bij het lezen van triviale teksten.

Bij zijn bespreking van identificatie als psychologisch begrip haalt hij de 'latere' Freud aan die identificatie omschrijft als 'zich verplaatsen in de held van het stuk, zich herkennen, navoelen; op grond van die betrokkenheid, gebaseerd op overeenkomst, ontstaat een gevoel van sympathie en bewondering.'

Schram citeert Kagan (4) die het identificatieproces in 'behavioral terms' analyseert: 'Identification is defined as a acquired, cognitive response within a person (S). The content of this response is that some of the attributes, motives, characteristics, and affective states of a model (M) are part of S's psychological organization. The major implication of this definition is that the S may react to events occurring to M as if they occurred to him.'

Bij identificatie als term in de literatuurwetenschap, zo stelt Schram, wordt meestal uitgegaan van de freudiaanse invulling, soms van een benadering waarbij de sociale leertheorie is geïncorporeerd, en soms vanuit de sociologie.

De freudiaanse visie zagen we al bij Lesser en Holland (zie deel 1, par.9).

Schram bespreekt de visie van Harding (5), die het begrip 'identificatie' liever niet gebruikt omdat er teveel verschillende processen in worden ondergebracht: invoeling waarbij de lezer zichzelf vergeet, nabootsing van een model, bewondering van een model als nabootsing onbereikbaar is, en het opmerken van overeenkomsten tussen zichzelf en het personage. Wat Harding een belangrijk aspect vindt, is het inzicht in personages dat via empathie verkregen wordt, het zich in de voorstelling inleven in een ander zodat men toegang heeft tot diens beleving van de situatie. Het proces biedt de mogelijkheid nieuwe ervaring op te doen. Naast de invoelende voorstelling in het personage reageert de lezer op de belevenissen van het personage (met medelijden bijv.) Dit hangt samen met de vooronderstelling dat de lezer bepaalde interesses, gevoelens en waarden bezit, die een evaluatief aspect in de reactie op het gelezene tot gevolg hebben.

Natuurlijk heeft Harding gelijk als hij stelt dat identificatie een verzamelnaam is voor heel veel uiteenlopende processen, maar omdat die allemaal wel op enigerlei wijze samenhangen rondom de oorspronkelijke betekenis van het begrip ('zich hetzelfde maken als'), lijkt er geen reden om de term te laten vallen.

Als effecten van identificatie noemt Schram (1985, pag 212-214):

-dat de lezer gevoelens ten opzichte van het personage ervaart wanneer hij zich

ermee identificeert: meestal medelijden, sympathie, bewondering; veelal in combinatie met elkaar;

-dat de lezer het personage wil zijn, en wil meemaken wat dat personage meemaakt;

-dat de lezer nieuwe ervaringen opdoet, het nieuwe verkent, de ander leert begrijpen; een cognitief effect;

-en tenslotte, dat het leesplezier bevorderd wordt.

In deze les gaat het met name om een cognitief effect van identificatie: wie zich identificeert met een verhaalfiguur, neemt gemakkelijk visies, denktrant, wereldbeeld van de betrokken figuur over.

### 15.3.3 Tekst:

Gekozen is voor het verhaal "De zwemmer" van Anna Blaman, uit haar bundel *Overdag en andere verhalen*.

Een vrouw houdt tegenover haar vriendin een naïef-idealistisch betoog over de manier waarop de wereld verbeterd zou kunnen worden. Terwijl ze praat over 'meer aandacht voor anderen', ontgaat haar dat voor haar ogen een zwemmer verdrinkt.

### 15.3.4 Didactische analyse:

In dit verhaal staan twee standpunten, levenshoudingen, lijnrecht tegenover elkaar. Doordat de 'ik' haar visie met een brede uithaal van woorden presenteert, en daarbij niet écht oog heeft voor haar vriendin, blijft die vriendin in eerste instantie 'onderbelicht'. Daardoor ligt het voor de hand dat de lezer, in ieder geval bij eerste lezing, het standpunt van de 'ik' overneemt. De kans is groot, dat bij nadere beschouwing, d.w.z. bij een zich bewust losmaken van de voor de hand liggende identificatie met de 'ik', voor het standpunt van de vriendin wordt gekozen.

### 15.3.5 Procedure:

Als het verhaal is gelezen, worden de volgende opdrachten aan de leerlingen voorgelegd:

De vertelster, Anna, de 'ik', laat je *haar* kijk op de wereld zien, *haar* visie op mensen en hoe die met elkaar om (zouden moeten) gaan. Je krijgt ook door *haar* ogen haar - naamloze - vriendin te zien.

1. Beschrijf beknopt de visie van de 'ik' op mensen en hun gedrag.
2. Wat voor indruk krijg je van de vriendin van de 'ik'?

Na een korte inventarisatie van de antwoorden van de leerlingen wordt door de docent het begrip 'identificatie' kort toegelicht.

Nu worden opdracht 3 en 4 verstrekt:

Opdracht 3: Verplaats je nu in de vriendin van de 'ik'; herlees de tekst en bekijk haar gedrag, haar reacties: hoe zou je haar visie kort kunnen weergeven?

Opdracht 4: Hoe staat de vriendin tegenover de 'ik', hoe gaat ze met haar om?

#### 15.3.6 Te verwachten valt:

dat veel leerlingen in eerste instantie zich identificeren met de ik-vertelster; in de ik-vorm brengt ze een aardig klinkend standpunt naar voren. Dat ze om dit standpunt door haar vriendin ietwat spottend wordt benaderd, zou het medeleven en de sympathie voor de ik-persoon nog kunnen vergroten, de identificatie versterken.

Eenmaal aangezet tot herlezen door de ogen van de vriendin, zullen veel leerlingen waarschijnlijk hun eerder ingenomen standpunt gaan herzien, en meegaan met de visie, de houding van de vriendin.

Meteen na de uitvoering van opdracht 4 worden de evaluatievragen gemaakt.

#### 15.3.7 Evaluatie bij les 3:

Weer wordt hier eerst gevraagd of het verhaal nieuw was voor de leerling. Hoe wordt het gewaardeerd (aan te geven met een cijfer van 1 tot 10)? (Vraag 2) Is er sprake van een probleem dat aanspreekt, en gevoelens oproept? (Vraag 3 en 4) Zet dit verhaal aan tot nadenken over het eigen gedrag? (Vraag 5) Voor het standpunt van wie van de twee hoofdpersonen kiest de leerling uiteindelijk, en waarom? (Vraag 6) Wat heeft de leerling geleerd van deze les? (Vraag 7 en 8).

### 15.4 LES 4: FANTASIE EN ONTWIKKELINGSFASEN

#### 15.4.1 Doelstelling:

De leerling herkent dat er verband bestaat tussen hoe je bent, en hoe je (mee)fantaseert (met een verhaal).

#### 15.4.2 Theoretisch kader:

Simon Lesser (zie deel I, par. 9) noemt, als hij het heeft over de activiteit van de lezer, onder andere het 'analogiseren', dat wil zeggen, dat de lezer al lezend, min

of meer onbewust fantasieflarden door het verhaal weeft: herinneringen aan verwante gebeurtenissen, en wensen ten aanzien van soortgelijke ervaringen als in het verhaal naar voren komen.

Holland (1975/2) werkt die 'fantasie-activiteit verder uit; hij gaat uitvoerig in op de relatie tussen de persoonlijkheid van de mens, tot stand gekomen in de verschillende ontwikkelingsfasen van de mens (van de vroegste, de orale fase, tot en met de genitale fase) en zijn manier van reageren op literaire teksten, waarin ook allerlei aspecten van die ontwikkelingsfasen terug te vinden zijn.

'Admittedly, it sounds odd to describe so-and-so as 'an anal writer' or a given work as 'an oral story' or 'a phallic poem'. Nevertheless, I prefer the phasic descriptions, for the reference of literature to the child suggests the universality of its appeal better than does referring to the more individualized adult.'

(Holland 1975/2, pag.33)

De manier waarop een persoon door die verschillende ontwikkelingsfasen is heengekomen, is herkenbaar in zijn functioneren als volwassene: 'as the twig is bent, so grows the tree' (a.w. pag.32). Een belangrijke fase is de oedipale, omdat daar de overstap gemaakt wordt van 'een-tegen-een'-relaties naar complexere. Volgens de psycho-analyse zijn (ook) volwassenen geneigd te reageren op anderen, zoals ze in hun eerste relaties reageerden: iedere vrouw in ons leven is gedeeltelijk een moeder, iedere man gedeeltelijk een vader. Zo ongeveer iedere interpersoonlijke relatie heeft oedipale elementen. Zo ongeveer ieder literair werk waarin relaties tussen meer dan twee personen spelen, heeft oedipale trekken, en zal dus de lezer aan het analogiseren zetten vanuit de 'positie' waar zijn eigen oedipale ontwikkeling hem heeft gebracht.

#### 15.4.3 Tekst:

Voor deze les is gekozen het verhaal "De afgang van Apollo", van Monique Thijssen, uit: *Tikker* 4.1 (Wolters-Noordhoff).

Een vijftienjarige jongen, met zijn moeder op vakantie in Italië, ervaart de man die zij daar leert kennen als een concurrent, en probeert zich van hem te ontdoen.

#### 15.4.4 Didactische analyse:

Dit in eenvoudige taal geschreven verhaal (*Tikker* is bestemd voor de onder- en middenbouw van het voortgezet onderwijs) geeft haarscherp een oedipale driehoek weer: moeder, zoon Bruno en minnaar Apollo. Bruno komt voor het probleem te staan hoe hij moet reageren op de komst van Apollo, die de prettige relatie die Bruno met zijn moeder heeft, verstoort, een relatie die hem optilt naar een niveau van volwassenheid dat hem veel zelfvertrouwen geeft.



Bruno probeert het verloren terrein te herwinnen door Apollo voor de ogen van de moeder te laten afgaan, maar Bruno komt bij deze poging op tragische wijze om het leven.

De 'uitgangspositie' van dit verhaal, een kind voelt de relatie met de ouder 'bedreigd' door de aandacht van die ouder voor een buitenstaander, zal voor iedere leerling herkenbaar zijn.

#### 15.4.5 Procedure:

De gang van zaken is in deze les iets anders dan in de vorige drie: de leerling krijgt een tekst voorgelegd, waarvan het einde ontbreekt. Het verhaal is afgebroken op het moment dat het probleem tot Bruno is doorgedrongen. Opdracht is, meteen na het lezen, zelf het einde te schrijven van dit verhaal ("Hoe vind jij dat dit verhaal moet eindigen?").

Als iedereen klaar is met het schrijven van het verhaaleinde, wordt een inventarisatie gemaakt van wat men zoal bedacht heeft: de mogelijke reacties van Bruno, de verschillende manieren waarop men hem zijn probleem laat aanpakken, worden gecategoriseerd en besproken in een onderwijsleergesprek.

De docent geeft vervolgens beknopt uitleg over de relatie tussen fantasie en persoonlijkheid(sontwikkeling), en over ontwikkelingsfasen in het algemeen, en de oedipale fase, die aan dit verhaal ten grondslag ligt, in het bijzonder.

Tenslotte lezen de leerlingen de afloop, die door de schrijfster werd bedacht, en beantwoorden de evaluatievragen.

(Op de leerlingversie van de tekst is de titel van het verhaal niet afgedrukt, om 'sturing' van de fantasie te voorkomen.)

#### 15.4.6 Te verwachten valt:

dat de leerlingen bij het schrijven van het verhaaleinde vanuit hun eigen beleving van de oedipale fase zullen kiezen voor een oplossing van het probleem, en dat ook de methode die zij de hoofdpersoon zullen laten hanteren om zijn doel te bereiken, samenhangt met hun eigen instelling, aard.

De verhaaleinden, hoezeer ook in details verschillend, zullen terug te voeren zijn op een beperkt aantal typen, in te delen op het al dan niet goed aflopen van het verhaal voor de drie betrokken hoofdpersonen.

#### 15.4.7 Evaluatie bij les 4:

Gevraagd wordt of het verhaal nieuw was voor de leerling (Vraag 1), hoe de leerling het verhaal waardeert (met een cijfer van 1 tot 10) (Vraag 2). Is er sprake van een probleem dat de leerling aanspreekt, en dat gevoelens bij hem

oproept? (Vraag 3 en 4). Zet dit verhaal aan tot nadenken over het eigen gedrag? (Vraag 5). Wat heeft de leerling van deze les geleerd? (Vraag 6 en 7).

## 15.5 LES 5: INTERSUBJECTIVE NEGOTIATION: GROEPSPROCESSEN

### 15.5.1 Doelstelling:

De leerling herkent het verschil tussen evocatie en respons; ziet dat de bespreking van leeservaringen wordt beïnvloed door de groep waarin dat gebeurt.

### 15.5.2 Theoretisch kader:

In de opzet van deze laatste les zijn elementen verenigd uit de theorieën van vier reader response critics: Louise Rosenblatt en Norman Holland zijn al bij de vorige lessen ter sprake gekomen; een aanvulling op het daar gepresenteerde, vormen onderstaande aspecten uit de theorieën van David Bleich en Alan Purves.

Rosenblatt (1978, pag. 22 e.v.) gaat uitvoerig in op wat er in de lezer gebeurt, die in een esthetische leeshouding een tekst leest. Ze hanteert de term *evocatie* voor datgene wat de tekst oproept in de lezer, tegenover *respons*: de manier waarop de lezer daar in zijn 'eigenheid' op reageert. Die 'eigenheid' is, zoals we eerder zagen, het belangrijkste onderzoeksgebied van Holland (1973, 1975).

Zodra er over leeservaringen gesproken wordt met anderen, vindt er beïnvloeding plaats: Purves (1985, pag. 67-68) werkt dat uit, en ook Bleich (1975, 1978, 1989) gaat daar uitvoerig op in.

Purves stelt bijvoorbeeld dat iemands respons anders is naarmate het publiek verandert, of de omstandigheden veranderen. Hij verwijst om dat te staven naar de dissertatie van Richard Beach (1972). Deze liet studenten eerst individueel hun respons naar aanleiding van een literaire tekst vastleggen op een bandrecorder, en vervolgens klassikaal hun reacties op die tekst uitwisselen. Duidelijk bleek dat bij de klassikaal gegeven respons andere aspecten een rol gingen spelen, zoals het indruk willen maken op leraar en/of klasgenoten. (Purves 1985, pag.67).

Bij de uitwisseling van leeservaringen speelt de omgeving, de groep dus een belangrijke rol: *wat* men naar buiten brengt van het geëvoceerde, en *hoe* men dat formuleert, is afhankelijk van de groep waarin een en ander plaatsvindt.

Samen zorgen de groepsleden in een soort 'onderhandelingsproces' voor een min of meer algemeen geaccepteerde interpretatie, zoals elke vorm van kennisverwerving eigenlijk een 'intersubjective negotiation' is, in de woorden van Bleich (1978, pag.125).

### 15.5.3 Tekst:

Gekozen is voor het verhaal "Misbruik wordt gestraft" van Jan Donkers, uit de bundel *Gevoel voor verhoudingen*.

Twee vrienden, die kort na elkaar allebei hun relatie met hun vriendin hebben zien mislukken, proberen door macho-gedrag te verbloemen dat ze zich zonder vriendin eigenlijk toch maar heel klein, hulpeloos en ongelukkig voelen.

### 15.5.4 Didactische analyse:

Dit verhaal biedt een boeiend beeld van de zeer uiteenlopende houdingen en gevoelens van mannen (jongens) tegenover vrouwen (meisjes).

De hoofdpersonen willen zo graag het beeld overeind houden van 'grote versierders', van zelfverzekerde, onafhankelijke mannen, maar zonder hun vrouw/vriendin worden ze snotterende jongetjes.

De agressie die dat besef van onmacht, van onzelfstandigheid, van afhankelijkheid, bij hen teweeg brengt, uiten ze eerst in 'stoere praat', in vuilbekkerij over vrouwen, en vervolgens tegen een vrouw, of eigenlijk, een jong meisje.

Ze beschikken ontegenzeggelijk over een groot gevoel voor humor, maar duidelijk minder over fijnzinnigheid en tact.

Hun gedrag en taalgebruik zijn zodanig, dat lezers, en zeker lezers in de leeftijdsfase van de proefgroep leerlingen, zeer verdeeld zullen reageren op dit verhaal.

Te verwachten zijn reacties als: afkeuring van het verhaal vanwege afkeuring van het in het verhaal gepresenteerde (verbaal) gedrag, afkeuring van het verhaal omdat men vindt dat zoiets zwart op wit, niet 'kan', waardering voor het verhaal ondanks afkeuring van dat gedrag, waardering van het verhaal omdat men het gedrag van de mannen doorziet. Maar ook is het mogelijk dat men eigenlijk waardering voelt voor het verhaal omdat men zich misschien tot op zekere hoogte wel kan vinden in de agressieve toon en het agressieve gedrag tegenover het meisje.

Het onderscheid evocatie - respons zal hier mogelijk bij nogal wat leerlingen helder worden: de vraag zou bijvoorbeeld kunnen opkomen of de eerste, spontane reactie 'salonfähig' is.

Dat maakt deze tekst tot een zeer geschikte bij dit onderwerp.

### 15.5.5 Procedure:

De gang van zaken is als volgt: de docent geeft als opdracht, het verhaal te lezen en de eerste, spontane reacties te noteren.

Het is hoogst twijfelachtig, of ooit in een klassesituatie de evocatie zuiver zichtbaar gemaakt zou kunnen worden.

Wil men zichtbaar maken wat ieders evocatie van dit verhaal inhoudt, en in hoeverre die op weg naar de respons beïnvloed wordt door de groep waarvan men deel uit maakt, dan zou dat namelijk moeten via vragen als:

'In hoeverre is mening over, je waardering voor dit verhaal echt je mening, je waardering? In hoeverre zijn mening en waardering gekleurd, beïnvloed op grond van de reacties die je vanuit de klas verwacht op je echte mening, waardering?'

Deze vragen zó stellen heeft natuurlijk geen enkele zin. Daarom is hier gekozen voor een vorm van 'indirecte bevraging' (6). Tegenover elkaar komen de eigen verwoorde reactie en de verwachtingen die men heeft van de reacties van de klasgenoten. Door na een korte bespreking van de reacties op dit verhaal nogmaals om de eigen verwoorde reactie en de verwachtingen ten aanzien van reacties van anderen te vragen, zou toch een en ander duidelijk kunnen worden van de afwegingen die men maakt -en eventueel aan anderen toeschrijft-, tussen de eerste spontane reacties op verhaal en bespreking, en de verwoording van die reacties ten overstaan van de groep.

Na het lezen moeten de volgende opdrachten uitgevoerd worden:

1. Noteer het cijfer (1 = zeer slecht, 10 = zeer goed), dat naar jouw verwachting, in deze klas gemiddeld gegeven zal worden voor dit verhaal. Leg beknopt uit waarom je dat verwacht.
2. Welk cijfer geef jij zelf voor dit verhaal? Geef een korte toelichting waarom je dit cijfer geeft.

Als de opdrachten uitgevoerd zijn, worden de argumenten bij opdracht 2 geïnventariseerd: waarom vindt men dit verhaal wel of niet 'geslaagd'?

Vervolgens bespreekt de docent kort het verschijnsel groepsbeïnvloeding.

Daarna verstrekt hij opdracht 3, 4 en 5:

3. Je hebt de bespreking van de argumenten vóór en tegen dit verhaal gehoord, en de opmerkingen over groepsbeïnvloeding: wat zal, naar jouw schatting, uiteindelijk het gemiddelde cijfer zijn dat deze klas gaat geven voor dit verhaal? Waarom denk je dat?
4. Hoeveel mensen uit deze klas zullen, naar jouw schatting, uiteindelijk een ander cijfer geven voor dit verhaal, dan ze in eerste instantie gedaan hebben?
5. Welk cijfer geef jij nu zelf voor dit verhaal? Waarom?

#### 15.5.6. Te verwachten valt:

dat in elke groep op een of andere wijze -afhankelijk van samenstelling en aard van de groep- door individuele leerlingen druk zal worden ervaren om de eigen reacties te kleuren in de richting van de reacties die men verwacht van de groep

als geheel. De manier waarop het klasgesprek verloopt, zal invloed hebben op de in tweede instantie verwoorde eigen reactie. Aan te nemen valt dat in elke groep na het klasgesprek veranderingen optreden in de verwoorde reactie van individuele leerlingen, in de richting van de door de groep 'gesanctioneerde' visie op dit verhaal.

#### 15.5.7 Evaluatie:

Omdat een belangrijk deel van de opdracht hier nu juist de evaluatie van het verhaal inhield, is hier geen aparte evaluatie meer aan toegevoegd.

## 16. PILOTSTUDY: DE PROEFLESSEN

### 16.1 INLEIDING

Alle in dit hoofdstuk beschreven lessen werden bij wijze van proef, door mij in twee VWO-5 klassen van de school waaraan ik verbonden ben, gegeven, in de periode mei - juni 1991. De bedoeling was, om aspecten als tekstkeuze, procedure, tijdsplanning, in de lespraktijk te kunnen toetsen. Op grond van mijn ervaringen tijdens deze lessen heb ik in enkele lessen wijzigingen aangebracht in de aanvankelijke opzet. Ze worden hieronder toegelicht en verantwoord. Het betreft wijzigingen in de lessen 3 en 5. Het verloop van de andere drie lessen was zodanig, dat wijzigingen niet nodig waren.

### 16.2 WIJZIGING IN LES 3

Les 3 leverde enkele problemen op: het gekozen verhaal, "De zwemmer" van Anna Blaman, is vrij lang en wordt door de leerlingen als moeilijk ervaren. Terwijl de overige verhalen gemiddelde waarderingscijfers kregen van bijna 7 tot ruim 7, scoorde dit verhaal in de twee proefklassen slechts 5.8.

In de eerste proefles werden opdracht 3 en 4 verstrekt vóór de theorie over identificatie was verstrekt. Veel leerlingen vertoonden weinig animo om het verhaal nog eens te gaan bekijken, ze konden, vonden ze, opdracht 3 en 4 zó al wel maken.

In de tweede proefles werd daarom na het beantwoorden van vraag 1 en 2, eerst de theorie besproken. Dat had duidelijk een positief effect op de bereidheid om het verhaal vanuit de andere hoofdpersoon te bezien. De reacties op opdracht 3 en 4 in deze klas lieten ook duidelijker standpuntwijzigingen zien dan in de eerste klas. Men ervoer heel duidelijk de gevolgen van identificatie.

### 16.3 WIJZIGING IN LES 5:

De doelstelling was hier, het zichtbaar maken van het verschil tussen wat een tekst zoal bij je oproept, en wat je daarvan naar buiten brengt, dus het aantonen van de invloed van de groep op de bespreking van leeservaringen. Daarom moest een tekst gevonden worden die 'inter- en intrapersoonlijk' controversieel was, waarbij men dus wat geëvoceerd werd, niet zonder meer compleet in een respons zou durven of willen vertalen.

De eerste tekst die werd gekozen, "De Straf" van Judicus Verstegen, een verhaal over een op de spits gedreven conflict tussen vader en dochter, leverde geen enkele controverse op: iedereen waardeerde het verhaal, en de botsing van normen binnen het verhaal was niet terug te vinden in uiteenlopende visies bij de lezers.

De tweede poging, m.b.v. het verhaal "Trix en de onzekerheid" van Hilbert Kuik, waarin het nut én de 'remmende werking' van fatsoen centraal staan, leverde al iets méér op, maar pas de derde tekst die in een proefles werd uitgetoetst, "Misbruik wordt gestraft" van Jan Donkers, had het gehoopte effect. Weliswaar bestond er enige aarzeling om deze tekst in het onderzoek te gaan gebruiken: zou de tekst door het scabreuze karakter van nogal wat uitspraken van de hoofdpersonen bij de proefdocenten niet in het verkeerde keelgat schieten? Omdat het verhaal een aantal jaren geleden opgenomen werd in *Klapper* (de voorloper van *Diepzee*, een literatuurtijdschrift van Wolters-Noordhoff, bestemd voor het voortgezet onderwijs), werd besloten het toch te gebruiken in dit kader. De proeflessen met dit verhaal verliepen namelijk precies volgens verwachting: er werden allerlei afwegingen zichtbaar tussen wat men zelf vond van het verhaal en wat 'men' ervan zou vinden. Na de bespreking in de klas werd in de reacties van de leerlingen zichtbaar dat ze zich in hun oordeel wel degelijk op een of andere manier lieten beïnvloeden door de groep, en dat ze zich daarvan bewust waren geworden.

1. Bij het formuleren van de vragen over bijvoorbeeld leesmotieven is, waar dat nuttig leek en mogelijk was, gebruik gemaakt van publikaties als van Giehrl (1977/3) en van mevr. Van Tellegen-Van Delft (1981).
2. De driedeling die Giehrl aanbrengt bij redenen om te lezen (het verlangen naar inzicht, het verlangen te ontsnappen aan de gebondenheid van het menselijk bestaan, en de aangeboren neiging tot zingeving, door Van Tellegen-Van Delft geformuleerd in de drie categorieën 'verkenning', 'stemming' en 'normen en waarden'), is, omdat het in dit onderzoek alleen om het lezen van fictie gaat, teruggebracht tot een tweedeling: 'lezen om tijdelijk aan het gewone leven te ontsnappen' of 'om andere mensen, andere gewoonten en ideeën te leren kennen'. Binnen de opzet van dit onderzoek is namelijk vooral van belang of iemand leest mét of zonder neiging tot reflectie.
3. Zie over 'respons' in de ruimste zin van het woord Aengevaeren e.a. (1984) pag.15-16.  
Bij mijn omschrijving van wat zoal in een schriftelijke respons te verwachten valt, heb ik mij enerzijds gebaseerd op wat Holland (m.n. 1973 en 1975) en Bleich (m.n. 1975 en 1978) hierover laten zien (zij geven nogal wat voorbeelden van uitvoerige schriftelijke responsen), en anderzijds wat mijn eigen lespraktijk de afgelopen jaren aan materiaal heeft opgeleverd (zie Dirksen 1989 en 1993).
4. J.Kagan 'The Concept of Identification' in: *Psychological Review* 65, pag 298; geciteerd in: Schram 1985, pag. 187/88
5. D.W.Harding 'Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte' in: H.Heuermann e.a. *Literarische Rezeption* Paderborn 1975; besproken in: Schram 1985
6. De term 'indirecte bevraging' is van J.H.G.Segers (*Sociologische Onderzoeksmethoden* Assen 1975), aangehaald in Janssens 1988, pag.81.



## Deel 3 De onderzoeksresultaten

### 17. INLEIDING

Het empirisch gedeelte van het in deze dissertatie gepresenteerde onderzoek, heeft tot doel een literatuurdidactische aanpak op basis van de opvattingen van Amerikaanse reader response critics te evalueren.

Vanuit de theorie van reader response criticism, zoals die in deel 1 ter sprake is gekomen, is een lessenpakket ontworpen, waarin die literatuurdidactische aanpak naar voren komt (zie deel 2).

Via tussentijdse evaluatievragen en via de begin- en slotvragenlijst kunnen de leerlingen reageren op deze aanpak, op deze lessen.

In dit deel komen de resultaten van een en ander naar voren. Dat betreft dan:

1. De uitwerking van de lessen door de leerlingen. Deze moet duidelijk maken of de opdrachten bij de vijf lesonderdelen zó zijn uitgevoerd als verwacht werd, en of -voorzover dat uit de uitwerking door de leerlingen valt af te leiden- de doelstellingen per les gehaald zijn.
2. De antwoorden op de tussentijdse evaluaties. Deze moeten laten zien hoe de leerlingen aan het eind van elk lesonderdeel aankeken tegen tekst, opdracht en aanpak.
3. De antwoorden op de gesloten vragen van begin-/slotvragenlijst.
4. De antwoorden op de learner-reportvragen die aan de slotvragenlijst van de proefgroep zijn toegevoegd. Deze maakten het leerling mogelijk, leereffecten van allerlei aard bij het aangeboden lessenpakket, te vermelden.
5. De reacties van de docenten van de proefgroepen. In een interview met elke individuele docent kon deze van zijn/haar kant deze lesaanpak evalueren.

Na een bespreking van de gang van zaken in de praktijk van het onderzoek, volgt eerst, in par.3, een bespreking van de resultaten van 'categorie' 1 en 2, de uitwerking van de lesopdracht en de antwoorden op de tussentijdse evaluatievragen, per les gerangschikt. Vervolgens wordt een overzicht geboden van de onderzoeksresultaten uit categorie 3, en wat daarmee zichtbaar te maken valt (par.4). Daarna worden de reacties van de leerlingen op de learner-reportvragen gepresenteerd(par.5), en tenslotte komen de docenten aan het woord (par.6).

Na de presentatie van al deze uiteenlopende soorten resultaten wordt met de nodige voorzichtigheid getracht, conclusies te formuleren uit dit materiaal.

## 18. HET ONDERZOEK: DE PRAKTIJK

Aan het onderzoek (1) namen leerlingen deel van tien scholen: negen dagscholen, scholengemeenschappen voor VWO, HAVO (en MAVO) en een dag/avondschool. De selectie van de betrokken scholen en docenten geschiedde vrij willekeurig, doch niet echt aselekt: via collega's, en via 'samenwerkingsverbanden' zoals de "tweede-correctiepoles" werd een lijst van mogelijke deelnemers opgesteld. De docenten van wie zo namen, adressen en telefoonnummers waren verzameld, werden in eerste instantie telefonisch benaderd, in mei 1991. Na een uiteenzetting van de onderzoeksopzet, en van wat deelname de docent aan tijd en moeite zou gaan kosten, werd hem/ haar gevraagd of hij/zij wilde deelnemen.

In juni 1991 werd schriftelijk nog uitgebreider informatie doorgegeven aan de tien deelnemende docenten, waarbij de mogelijkheid werd geboden alsnog nee te zeggen op het verzoek om medewerking.

In augustus 1991 werd al het benodigde materiaal, de leerlingenstencils en een 'docentenhandleiding' (zie bijlage), aan huis afgeleverd bij de deelnemende docenten. Eén docent moest zich op dat moment door een wijziging in de haar toegewezen klassen terugtrekken, maar droeg zelf een vervanger aan.

Overigens had de procedure, die gevolgd werd om docenten te vinden die wilden meewerken, tot gevolg dat van de tien deelnemende scholen, er acht in Noord-Brabant staan.

Op elke school werd aan een proefgroep en aan een controlegroep onder leiding van de beginvragenlijst voorgelegd, daarna werden in de proefgroep de lessen van het lessenpakket gegeven, terwijl in de controlegroep het 'normale' programma werd afgewerkt, en aan het slot werd aan de beide groepen de slotvragenlijst voorgelegd.

Uit de verschillen tussen de antwoorden op de begin-, en de slotvragenlijst zijn enige voorzichtige indicaties af te leiden voor effecten van de reader response aanpak.

De lessen werden gegeven in de periode september tot november 1991, door de eigen docent van de betreffende klas.

Zodra een docent het lessenpakket had afgerond, werd alle leerlingmateriaal bij hem/haar opgehaald, en werd hem/haar een interview afgenomen over de gang van zaken tijdens en rondom de onderzoekslessen, over de visie van de docent op de hier gepresenteerde aanpak, en over alles wat de betreffende docent verder nog op te merken had.

Van de tien deelnemende scholen kwam in de proefgroepen van 271 leerlingen, en in de controlegroepen van 192 leerlingen alle materiaal terug, d.w.z. van de

proefgroepleerlingen alle lesmateriaal en van beide groepen zowel de begin- als de slotvragenlijst. Daarnaast kwam van een relatief groot aantal leerlingen onvolledig materiaal terug. Ten dele werd dat veroorzaakt door 'toevallige absenties', maar voor het grootste deel is dat enerzijds te wijten aan het grote verloop op het dag/avondcollege (de betreffende klassen werden in de loop van de eerste maanden van het schooljaar zo ongeveer gedecimeerd), en anderzijds aan een administratieve fout van een van de deelnemende docenten. Tegenover zijn proefgroep stond daardoor geen controlegroep. Bij vergelijkingen tussen proefgroepen en controlegroepen is zijn proefgroep daarom steeds apart gezet. Dat betekent dan 244 proefgroepleerlingen tegenover 192 controlegroepleerlingen.

De jongens waren in de meerderheid: 236 jongens tegenover 200 meisjes.

De leeftijden van de betrokken leerlingen liepen uiteen van 15 tot (dankzij de deelname van een dag/avondschoon!) 49, maar zoals te verwachten was, lag het gemiddelde bij de zestien- en zeventienjarigen, resp. 51.7 % en 22.2 %, met de achttienjarigen (11.2 %) als goede derden.

De 'kwaliteit' van de proefgroepen en controlegroepen, voor zover te meten valt m.b.v. rapportcijfers, kwam aardig overeen: bij beide groepen scoorde 61 % voor het vak Nederlands een 7 of meer, wel had in de controlegroepen 8 % een 5 of minder, tegen 5 % in de proefgroepen.

Voor het vak wiskunde had in de proefgroepen 51 % een 7 of meer, en 15 % een onvoldoende, tegen in de controlegroepen 50 % een 7 of meer, en 24 % een onvoldoende.

## 19. RESULTATEN VAN DE LESSEN

### 19.1 INLEIDING

De verhalen die in de vijf lesonderdelen werden aangeboden, waren voor vrijwel alle leerlingen nieuw. In de paar gevallen waarin een leerling aangaf, het betreffende verhaal al eens gelezen te hebben, verschilden zijn reacties bij de opdrachten niet opvallend van die van leerlingen voor wie het verhaal nieuw was.

In het onderstaande schema staat samengevat hoe de vijf verhalen gewaardeerd werden. Respectievelijk wordt aangegeven (op een schaal van 1 (= zeer slecht) tot 10 (=zeer goed)):

1. de totale gemiddelde waardering
2. de gemiddelde waardering door de jongens
3. de gemiddelde waardering door de meisjes
4. het hoogste schoolgemiddelde ('Max.')
5. het laagste schoolgemiddelde ('Min.')
6. het percentage jongens die een onvoldoende gaven ( $J\% < 5.5$ )
7. het percentage meisjes die een onvoldoende gaven ( $M\% < 5.5$ )
8. het percentage jongens die hoger dan 7.5 gaven ( $J\% > 7.5$ )
9. het percentage meisjes die hoger dan 7.5 gaven ( $M\% > 7.5$ ).

	Les 1	Les 2	Les 3	Les 4	Les 5
Totaal	6.52	7.26	6.01	7.21	6.87
Jong.	6.68	7.07	5.72	6.97	7.03
Meis.	6.34	7.42	6.30	7.44	6.70
Max.	7.34	8.00	7.14	7.48	7.60
Min.	5.80	6.66	4.82	6.91	6.35
$J\% < 5.5$	17.0	9.5	38.9	0.04	0.02
$M\% < 5.$	19.8	3.9	22.8	0.0	15.4
$J\% > 7.5$	27.4	38.2	3.1	28.0	17.7
$M\% > 7.$	16.4	48.3	14.0	45.8	0.03

## 19.2. RESULTATEN LES 1

### 19.2.1 De opdrachten:

Gevraagd werd om een eerste reactie. Deze waren, zoals te verwachten was, over het algemeen erg kort, vaak zelfs eenwoordig: "mooi", "vreemd", "verwarrend", "wreed"; irreeel en toch mooi", "niet echt boeiend", "mooi want geheimzinnig".

De beschrijving van de leeservaringen, de volgende opdracht, nam duidelijk meer ruimte in beslag, gemiddeld de helft van het ter beschikking gestelde A-viertje.

In de leesverslagen over dit verhaal komen, herleid tot een algemene noemer, zes typen uitspraken voor. Ze betreffen achtereenvolgens in percentages van het aantal verslagen:

1. de kwaliteiten van het verhaal als geheel	90.8
2. karakter en gedrag van de personages	42.2
3. gevoelens n.a.v. het verhaal	39.7
4. normen en waarden	22.7
5. verwachtingen t.a.v. het verhaalverloop	15.7
6. waardering van stijl, vorm, structuur	10.7

#### Toelichting:

'Het examen' van Oek de Jong krijgt in de leesverslagen de hoogste score (90.8%) in de categorie uitspraken over de kwaliteiten van het verhaal als geheel: Men vindt het *een prachtig verhaal, met veel mooie contrasten, tussen de rust van de een en de onrust van de ander, men heeft oog voor de symboliek en waardeert het ondanks het feit dat het zich niet in het hier en nu afspeelt*.

In de categorie uitspraken over karakter en gedrag van de personages worden met name opinies gegeven over de twee hoofdrolspelers, de kandidaat (*Ik vind het begrijpelijk dat de kandidaat hogerop wil komen, al is het niet sympathiek dat hij alleen aan zichzelf denkt*) en de veroordeelde (*Ik vind de manier waarop de veroordeelde zijn lot accepteert heel knap*). Gevoelens naar aanleiding van het verhaal worden in 39.7 % van de verslagen vastgelegd. Een voorbeeld: *Ik was boos op de kandidaat omdat er voor zijn examen zo'n offer gebracht moet worden, en omdat hij zo gek was om zijn eigen leven voor zoiets op het spel te zetten*.

Tot het doen van uitspraken over normen en waarden komt 22.7 % van de leerlingen. Het gaat dan niet alleen om normen en waarden zoals die uit het verhaal naar voren komen en de 'achterliggende betekenis' van dit verhaal, maar ook over de waarde die het had voor de lezer. Leerlingen vereenzelvigen zich duidelijk met de kandidaat: *De kandidaat herken ik als een groot stuk van mijzelf, waar ik best van schrok, omdat het niet mijn beste deel is. Hij laat zich beïnvloeden door zijn omgeving. Voor de veroordeelde heb ik veel sympathie en ik ben bang dat ik zijn karakter veel minder heb*" Sommige leerlingen komen tot algemene

uitspraken als *Mensen hebben verlangens, en als die vervuld zijn, zoeken ze weer nieuwe, of: Roem en trots zijn relatieve begrippen; wat je nastreeft in je leven, kan best op een flop uitlopen.*

Ten aanzien van het verhaalverloop heeft 15.7 % van de leerlingen verwachtingen. Deze betreffen met name de afloop van het verhaal. Ze tonen zich verrast door dat slot, het zet ze op het verkeerde been. Representatief is de uitspraak: *Ik kwam er pas laat achter wat het examen nu precies inhield. Het schokte me behoorlijk. Mijn sympathie voor de kandidaat sloeg meteen om. Ik hoopte nog dat er iets tussen zou komen en dat de veroordeelde niet zou sterven.*

Uitspraken over stijl, vorm en structuur komen in 10.7 % van de leesverslagen voor. Over de stijl wordt bijvoorbeeld gezegd: *Mooie, korte zinnen, een oosterse sfeer. Over de structuur bijvoorbeeld: Goed opgebouwd, de spanning wordt gerekt. De ruimtebeschrijvingen zijn mooi. Het lijkt of twee tijdperken door elkaar zijn gemengd: middeleeuwen en nu.*

#### 19.2.2 De evaluatievragen:

De eerste uitspraak waarover een mening werd gevraagd, luidde:

"Door de manier waarop dit verhaal in de klas behandeld is, is het voor mij een stuk boeiender geworden."

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	31.8%	27.1%	36.6%
neutraal	32.4%	32.1%	32.7%
(geheel) oneens	35.9%	40.8%	30.7%

Per school waren hier ook opmerkelijke verschillen, met als uitersten enerzijds op een school 13.3 % eens, tegen 50.0 % oneens met de stelling, en anderzijds 48.1 % eens, tegen 15.1 % oneens. Op de verschillen in resultaten per school wordt later nog ingegaan.

De tweede uitspraak waar leerlingen op moesten reageren, luidde:

"Er zijn duidelijke verschillen tussen mijn eerste reactie op het verhaal, en de manier waarop ik nu tegenover het verhaal sta".

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	29.9%	30.2%	29.4%
neutraal	20.0%	18.6%	23.6%
(geheel) oneens	50.1%	51.2%	47.0%

Ook hier weer opmerkelijke verschillen tussen scholen: met als uitersten enerzijds op een school 8 % eens en 76 % oneens, en anderzijds op een andere school 50 % eens en 31.5 % oneens.

De derde uitspraak luidde:

"Het verhaal behandelt een probleem dat me aanspreekt".

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	21.6%	22.2%	20.9%
neutraal	25.1%	26.0%	24.2%
(geheel) oneens	53.3%	51.8%	54.9%

De verst uiteenliggende scores op de scholen waren respectievelijk 0.0 % eens en 66.6 % oneens; en 34.2 % eens en 31.5 % oneens.

De vierde uitspraak luidde:

"Het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op".

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	34.6%	35.1%	33.9%
neutraal	24.8%	27.9%	21.7%
(geheel) oneens	40.7%	37.0%	44.4%

De meest uiteenlopende schoolscores waren enerzijds 66.6 % eens en 11.1 % oneens; en anderzijds 21.0 % eens en 56.1 % oneens.

Als vervolg op deze uitspraak werd gevraagd:

"Zo ja, welke gevoelens?"

Genoemd werden onder andere:

<i>sympathie voor de veroordeelde</i>	11.8 %
<i>antipathie tegen de kandidaat</i>	8.6 %
<i>sympathie voor de kandidaat</i>	3.0 %
<i>medelijden met de veroordeelde</i>	8.3 %
<i>medelijden met de kandidaat</i>	3.0 %
<i>bewondering voor de veroordeelde</i>	5.7 %
<i>afschuw</i>	3.2 %

Opmerkelijk bij deze vraag is, dat op 22.4 % van de 'antwoordvellen' op de stelling 'het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op' ontkennend werd gereageerd, terwijl in het daarbij horend leesverslag allerlei uitspraken over eigen gevoelens werden gedaan.

Dat lijkt erop te wijzen dat bij nogal wat leerlingen het aspect 'gevoelens' onvoldoende geëxploreerd is. Ze zijn blijkbaar niet in staat hun eigen reacties

correct te interpreteren. Er is in dit verband geen verschil te constateren tussen jongens en meisjes: door beide geslachten worden allerlei gevoelens verwoord, en wordt tegelijkertijd dat verschijnsel als zodanig niet herkend.

De vijfde uitspraak luidde:

"Het verhaal zet me aan tot nadenken over mijn eigen gedrag".

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	12.1 %	0.6 %	14.3 %
neutraal	14.9 %	21.7 %	17.8 %
(geheel) oneens	73.0 %	77.7 %	67.9 %

De schoolscores waren hier aan het ene uiterste 22.2 % eens en 66.6 % oneens, en aan het andere uiterste 0.0 % eens en 86.6 % oneens.

De eerste open evaluatievraag ('Bij de uitwisseling van leeservaringen is me opgevallen...') leverde een respons op van 85%. Deze vraagstelling is waarschijnlijk makkelijker, of veiliger, dan die van de tweede ('Van dit alles heb ik geleerd..'), want daar bedroeg de respons 43 %. Deze getalsverhouding zullen we in grote lijnen ook bij de volgende lessen tegenkomen.

De reacties op "Bij de uitwisseling van leeservaringen is me opgevallen.." zijn grofweg in drie typen onder te verdelen:

Type 1: *dat (bijna) iedereen er anders over denkt  
dat er heel veel verschillende meningen zijn  
dat ik een heel andere mening heb dan vele anderen*

Een dergelijk antwoord komt van 38 % van de leerlingen.

Type 2: *dat (bijna) iedereen dezelfde mening heeft  
dat (bijna) iedereen er hetzelfde over denkt als ik*

Aldus reageert 22 % van de leerlingen.

Type 3: *dat ik een aantal / een heleboel dingen heb ontdekt door de bespreking  
(waar ik (nog) niet op gelet had / dat ik het verhaal nu beter begrijp / dat je op deze manier van anderen veel kan leren*

Deze reactie komt van 12 % van de leerlingen.

Heel opmerkelijk is het dat type 1 en 2 in elke klas naast elkaar voorkomen. Simpel gesteld reageert in elke klas een deel van de groep met: 'wat zijn we toch verschillend in onze antwoorden' terwijl een ander deel van diezelfde groep na dezelfde klassikale bespreking stelt: 'wat zijn we het toch allemaal mooi met elkaar eens'!

Uit het feit dat 60 % van de leerlingen sowieso let op dit aspect (hetzelfde zijn als / verschillen van), en dat niet alleen bij deze les; we zullen het verschijnsel vaker tegen gaan komen, blijkt de juistheid van hetgeen bij probleem- en



doelstelling (par.1), veronderstellenderwijs werd geformuleerd: 'zeker in de leeftijdsfase waarin de bovenbouwleerling zich bevindt, bestaat die belangstelling voor de eigen persoonlijkheid: in hoeverre is men hetzelfde als, in hoeverre verschilt men van klasgenoten, leeftijdgenoten en anderen?'

De oorzaken van de 'vertekening van de werkelijkheid' zoals die in veel van de reacties, zowel bij type 1 als bij type 2 optreedt, (immers, aantoonbaar is dat in geen enkele les in welke klas dan ook, alle reacties verschillend van elkaar, dan wel precies hetzelfde waren) zullen te beschrijven zijn vanuit ontwikkelingspsychologie en/of sociale psychologie, doch vallen buiten dit kader. (2)

Bij de reacties op de tweede open evaluatievraag "*Van dit alles heb ik geleerd..* " zijn ook grofweg drie typen te onderscheiden:

Type 1: opmerkingen over het al of niet boeiend zijn van dit verhaal (Bijvoorbeeld: *dat hoe langer je over een verhaal als dit nadenkt, hoe boeiender het wordt*).

Type 2: opmerkingen over deze manier van bezig zijn met literatuur (Bijvoorbeeld: *dat het uitwisselen van meningen over een verhaal op deze manier heel nuttig kan zijn*).

Type 3: 'levenslesachtige' uitspraken voortkomend uit de inhoud van dit verhaal (Bijvoorbeeld: *dat je niet per se altijd naar een nog betere situatie moet streven, maar tevreden moet zijn met wat je hebt*).

### 19.2.3 Samenvatting les 1:

Het eerste verhaal, 'Het examen' van Oek de Jong, wordt door jongens iets hoger gewaardeerd dan door meisjes.

Na een korte, vaak eenwoordige typering als eerste reactie volgt bij de meeste leerlingen een helder en goed uitgewerkt leesverslag. Men is in staat, de eigen leeservaringen zinnig op papier te krijgen. Daarbij komt het beeld naar voren dat in deel II (15.1.5) als verwachting werd geformuleerd: bijna iedereen bespreekt zijn mening ten aanzien van het verhaal als geheel. Daarnaast komen in steeds ongeveer 40 % van de leesverslagen opmerkingen voor, over karakter en gedrag van de twee hoofdpersonen, en eigen gevoelens ten aanzien van (delen van) het verhaal. Verwachtingen, en opmerkingen over stijl en structuur worden door een kleine minderheid geformuleerd.

Gesteld mag dus worden dat het eerste deel van de doelstelling van deze les, 'het kunnen verwoorden van de eigen leeservaringen', gehaald is.

Wat het tweede deel van de doelstelling betreft, 'komen tot reflectie daarover' is de situatie iets gecompliceerder. In de termen van Thissen /De Moor (3) kan gesteld worden dat de meeste leerlingen komen tot reflectie over de

wisselwerking tussen de persoonlijke achtergrond en de tekst. Ze doen uitspraken over het verhaal, uitgaande van de eigen directe ervaring, de emotionele beleving van de tekst. Reflectie over de uiting/het product vindt op heel uiteenlopend niveau plaats. Een erg grote groep (60 % van de leerlingen) komt tot reflectie op het niveau van 'in hoeverre reageer ik hetzelfde als, anders dan mijn klasgenoten?'. Maar tot reflectie op het niveau van 'dit verhaal zet me aan tot nadenken over het eigen gedrag' komt slechts 12 %, overigens meer meisjes dan jongens.

De op de evaluatievragen gegeven antwoorden bleken overigens niet steeds helemaal te corresponderen met de reacties in de leesverslagen: ruim 20 % van de leerlingen somt gevoelens op die men tijdens het lezen ervaren heeft, en stelt vervolgens, geen gevoelens ervaren te hebben.

## 19.3 RESULTATEN LES 2:

### 19.3.1 De opdrachten:

#### 19.3.1.1 De karaktereigenschappen:

Zoals in par.15.2 al aangeduid werd, is de lijst die de leerlingen na lezing van het verhaal voorgelegd kregen, een alfabetische opsomming van (41) karaktereigenschappen (Zie voor deze lijst de bijlagen).

Enkele van die karaktereigenschappen worden (vrijwel) letterlijk in het verhaal genoemd, andere zijn min of meer rechtstreeks af te leiden uit gedragingen, handelingen van de 'ik'. Bij de rest ligt het wat ingewikkelder. Het gaat daar om eigenschappen die -in mijn ogen!!- niet helemaal / helemaal niet passen bij de 'ik' (4). Of er als deze eigenschappen toch aan de 'ik' worden toegeschreven, sprake is van projectie, is bij deze schriftelijke aanpak, ondanks de toelichting die verstrekt wordt bij de keuze van zo'n eigenschap, natuurlijk nooit met zekerheid te zeggen, maar daar ging het ook niet om: doelstelling was dat de leerlingen zich bewust werden van het verschijnsel projectie bij hun karakterisering van de hoofdpersoon.

Op de lijst met de 41 karaktereigenschappen werd in totaal 1956 keer gescoord, waarbij 27 maal een zelf geformuleerde aanvulling werd gegeven. Vijftien verschillende eigenschappen werden hierbij nog aangevuld (zie de bijlagen). In de meeste gevallen werd, zoals ook gevraagd was, een korte toelichting gegeven op de keuze van een eigenschap.

De eigenschappen die (vrijwel) letterlijk in het verhaal terug te vinden waren, scoorden over het algemeen hoog. Bijvoorbeeld:

<i>gehoorzaam</i>	63 % van de leerlingen
<i>bedeesd</i>	48 %
<i>bangelijk</i>	45 %
<i>nuchter</i>	44 %
<i>verveeld</i>	41 %

Ook de eigenschappen die (min of meer) af te leiden waren uit gedragingen en handelingen van de 'ik' werden redelijk vaak genoemd. Bijvoorbeeld: *somber*, genoemd door 27 %, *onhandig*, ook 27 %, *driftig* genoemd door 13 %.

Natuurlijk kunnen hier verschillen in interpretatie en in beleving een rol spelen (Als de 'ik' bij het helpen opzetten van de tent de tentstokken te hoog of te laag aangeeft, omdat hij in beslag genomen wordt door de fraaie natuur om hem heen, kun je hem *behulpzaam* noemen en *ijverig*, of *onhandig* en *gemakzuchtig*).

Veel (weer: in mijn ogen!!) niet erg voor de hand liggende karaktereigenschappen worden door steeds slechts enkele leerlingen genoemd, vaak met toelichtingen die in het kader van deze les interessant zijn. Bijvoorbeeld: *achterdochtig* (toelichting: *hij vindt het vrijgezellenleven van zijn vader 'vaag' / hij wil weten wat zijn neefje heeft geschreven*), *brutaal* (toelichting: *de manier waarop hij over de 'knopengekte' van zijn vader praat*), *eigenwijs* (toelichting: *houdt er duidelijk een eigen mening op na*), *laf* (toelichting: *hij gehoorzaamt*), *sluw* (toelichting: *weet wel hoe het met de tent mis ging, maar zei het niet*).

In nogal wat klassen voltrok zich tijdens de bespreking van het verhaal -zo blijkt uit reacties op deze opdracht en uit antwoorden bij de evaluatievragen- een 'sekseshock': de ik was volgens de meesten even vanzelfsprekend een jongen, als 'hij' volgens een minderheid (van vooral meisjes) een meisje was. Uit het verhaal is niet ondubbelzinnig op te maken welk geslacht de ik heeft, al is het feit dat er een neefje wordt meegenomen als speelkameraadje, een sterke aanwijzing in de richting van 'een jongen'.

Opvallend is dat velen aan het geslacht meteen ook eigenschappen koppelen: *toen ik erachter kwam dat het een jongen was, heb ik eigenschappen veranderd: voor een jongen vind ik hem niet zo actief / dat bijna iedereen de ik als een jongen zag, is voor mij onbegrijpelijk, ook vanwege het woordgebruik; daar stel ik me een intelligent meisje bij voor.*

Opmerkelijk is de manier waarop oudere leerlingen, die van de dag/avondopleiding, tegen de 'ik' aankeken. In hun reacties komt hij er duidelijk positiever uit. Enerzijds krijgen 'negatieve' eigenschappen als *bangelijk*, *verveeld*, *onzeker*, op de dag/avondopleiding een veel lagere score dan gemiddeld (resp. algemeen: 45 %, 41 % en 34 %, tegenover op de dag/avondopleiding 20 %, 24 % en 20 %), anderzijds krijgen 'positieve' eigenschappen als *actief*, *intelligent* en *vrijlijk* daar een veel hogere score dan in het algemeen (resp. 44 %, 40 % en 28 % op de dag/avondopleiding, en 11 %, 20 % en 7 % in het algemeen).

### 19.3.1.2 Het uiterlijk:

Hoe ziet een *bangelijk, bedeesd, gehoorzaam* iemand er uit?

Hier werden door de deelnemende leerlingen in totaal 1172 antwoorden gegeven, waarbij 1080 keer een van de 14 aangeboden omschrijvingen werd aangekruist, terwijl 92 keer een aanvulling werd gegeven op deze lijst.

Vaak gegeven antwoorden:

de ik is *klein* (volgens 73 % van de leerlingen) en *mager* (zegt 62 %). Maar 11 % noemt de ik juist *lang*, en 3% *dik*.

Hij is *slungelig* (volgens 39 %), *een bleekneusje* (zegt 48 %), en *sproeterig* (in de ogen van 32 %).

Hij *draagt een bril*, vindt 35 % van de leerlingen.

Kenmerken als *breedgeschouderd* en *vlot gekleed* scoren erg laag, resp. nog geen 1 % en 3 %.

Bij de aanvullingen vallen op:

opmerkingen over kleding (bijvoorbeeld: *degelijke kleren / afgedragen kleren, van een neefje of zo*),

opmerkingen over haardracht (bijvoorbeeld: *bloempotkapsel*),

algemene opmerkingen (bijvoorbeeld: *echt zo'n jaren-50 kindje / zo'n wijsneusje dat denkt dat ie alles weet; spreekt van die geleerde taal*).

Soms komen er complete portretten op papier, zoals:

*Ik zie hem een eigenwijs, speels, kinderlijk uiterlijk hebben, met een korte broek aan, bloesje, daarover bretels om zijn broek aan te houden. Blond haar, blauwe ogen, sproetjes.*

### 19.3.2 De evaluatievragen:

Ook bij deze les werd ter afsluiting gevraagd, twee uitspraken aan te vullen, respectievelijk:

*Bij de bespreking is me opgevallen..., en*

*Van dit alles heb ik geleerd....*

De respons bij de eerste uitspraak was 88.2 % (per school uiteenlopend van 63.3 % tot 100 %), bij de tweede uitspraak reageerde 51.5 % van de leerlingen; per school liep het antwoordpercentage uiteen van 12.1 % tot 81.5 %.

Bij de reacties op de eerste uitspraak viel, net als bij de reacties op dezelfde vraag aan het eind van les 1, op, dat erg veel leerlingen hun aandacht richtten op hun plaats binnen de groep, op hun hetzelfde zijn als / anders zijn dan hun klasgenoten.

En weer was de situatie zo, dat binnen een en dezelfde groep leerlingen met stelligheid beweerden dat zo ongeveer iedereen dezelfde antwoorden gaf, terwijl andere leerlingen volhielden dat iedereen iets anders had geantwoord.

Maar liefst 79.7 % van de leerlingen was bezig met deze vorm van reflectie,

maakte (o.a.) een opmerking over deze overeenkomsten, respectievelijk verschillen.

Als 'compromisopmerking' kwam enkele malen naar voren, dat men over het karakter nogal verschillend dacht in de groep, maar dat men het over het uiterlijk dan toch geheel eens was.

Opmerkingen van dit type zijn bijvoorbeeld: *dat iedereen ongeveer hetzelfde beeld had van die jongen / velen dachten dat het een meisje was (met in diezelfde groep de opmerking: iedereen dacht dat het een jongen was)*

Enkele malen werden er opmerkingen gemaakt over de relatie karakter - uiterlijk. Bijvoorbeeld: *bij een bepaald karakter hoort een bepaald uiterlijk/ je uiterlijk heeft ook veel te maken met je karakter.*

Veel opmerkingen sluiten aan bij het onderwerp van deze les. Bijvoorbeeld: *iedereen legt iets van zichzelf in die jongen / dat de eigenschappen die je opgevallen zijn, iets over jezelf kunnen zeggen.*

Zoals al eerder opgemerkt was de respons op de tweede 'vraag' (*Van dit alles heb ik geleerd...*) een stuk geringer, namelijk 51.5 %.

Veel reacties, 24.2 %, hebben betrekking op de verscheidenheid van de antwoorden: dat levert opmerkingen op als *iedereen leest zo'n verhaal anders / iedereen ziet de ik anders.*

In 6.6 % van de antwoorden krijgt het verschijnsel projectie aandacht: *dat het voor het grootste gedeelte aan jezelf ligt waarom je bepaalde dingen zo leest.*

Een kleinere groep leerlingen, 4.1 %, maakt opmerkingen als:

*dat je zelf een beeld maakt van de hoofdpersoon / dat iedereen zich een beeld vormt van een figuur, zowel in een verhaal als in de werkelijkheid.*

Eenzelfde percentage leerlingen legt de relatie met zichzelf:

*dat je iemand beschrijft door eerst naar jezelf te kijken en te vergelijken.*

De relatie karakter - uiterlijk komt ter sprake:

*op grond van een karakter vorm je je een beeld van iemands uiterlijk maar ook: dat het uiterlijk vaak het denken bepaalt over het karakter van die persoon.*

### 19.3.3 Samenvatting les 2:

Dit verhaal kreeg gemiddeld 7.26 als waardering, waarbij de meisjes veel positiever waren in hun beoordeling dan de jongens: 7.42 tegen 7.07.

Men vulde de lijst met karaktereigenschappen in. Het is bij deze - schriftelijke - aanpak natuurlijk onmogelijk aan te geven wanneer er *precies* sprake is van projectie, maar bij nogal wat toelichtingen door leerlingen is er alle aanleiding om aan te nemen dat er sprake is van dit verschijnsel. En uit de reacties op de vraag naar leerervaringen blijkt dat nogal wat leerlingen zich daarvan ook bewust zijn geworden. En dat was de doelstelling van deze les.

Iedereen beschrijft blijkbaar zonder veel moeite het uiterlijk van een jongen, wiens uiterlijk in feite totaal niet beschreven wordt in het verhaal, en veel leerlingen realiseren zich dat dat een opmerkelijk verschijnsel is. Weer blijkt men hevig geïnteresseerd in de plaats die men in de eigen groep, in de klas, inneemt: "reageren mijn klasgenoten hetzelfde als ik?"

## 19.4 RESULTATEN LES 3

### 19.4.1 De opdrachten:

De eerste opdracht was, de visie van de 'ik' op mensen en hun gedrag te beschrijven.

De een had daar blijkbaar wat meer woorden voor nodig dan de ander: *ze vindt dat er meer aandacht voor elkaar moet zijn tegenover: Anna voelt zich zeer bij de mensen betrokken, ze kan ze niet loslaten; ze vindt dat mensen elkaar te weinig aandacht en liefde geven, dat mensen elkaar vaak het leven onmogelijk maken. Ze zou willen dat mensen elkaar wat aandacht geven 'bij wijze van menselijk fatsoen' zodat de wereld er wat beter uit zou gaan zien. Ze is erg geïnteresseerd in mensen en hun gedrag, ze houdt er zich intensief mee bezig.*

De tweede vraag luidde: 'Wat voor indruk krijg je van de vriendin van de 'ik'?'

30.4 % van de leerlingen is uitgesproken negatief in het oordeel: bijvoorbeeld *ze is heel egoïstisch, ze trekt zich weinig aan van andere mensen, ze wil er niks mee te maken hebben.*

48.3 % brengt daarin enige nuancering aan, dat wil zeggen, vermeldt ook iets positiefs in het verder negatieve oordeel, bijvoorbeeld: *de vriendin van de ik is cynisch en dominant; ze trekt zich in tegenstelling tot de ik, niks aan van andere mensen. Daardoor is ze wel beter in staat om van het leven te genieten.*

En bij 21.3 % van de leerlingen komt de vriendin overwegend positief uit de verf, bijvoorbeeld: *de vriendin bekijkt het leven veel gemakkelijker en vindt dat je van het leven moet genieten; ze is gelukkig doordat ze zich niet zo druk maakt om dingen waar ze toch niks aan kan veranderen'*

Na de uitleg door de docent, van het begrip identificatie moesten de leerlingen het verhaal opnieuw lezen alvorens ze de resterende opdrachten gingen uitvoeren. Dit opnieuw lezen was het moeilijkste moment in de procedure in deze les. Zoals in de bespreking van de pilotstudy werd uiteengezet, waren bij de proeflessen leerlingen niet echt enthousiast om het -als moeilijk ervaren - verhaal nog eens vanuit een ander gezichtspunt te lezen, maar voor de 'werking' van een en ander is dat natuurlijk essentieel.

Uit de gesprekken met de proefdocenten kwam naar voren, dat ondanks de wijziging van de volgorde binnen de procedure, toch nog niet iedereen de moeite nam om nog eens aan het lezen te gaan.

Dit heeft, naar men mag aannemen, de resultaten nadelig beïnvloed.

De derde opdracht luidde: "Verplaats je nu in de vriendin van de 'ik'; herlees de tekst, en bekijk haar gedrag, haar reacties: hoe zou je haar visie kort kunnen weergeven?"

8 % van de leerlingen gaf een ronduit negatief beeld van de ideeën van de vriendin, bijvoorbeeld: *ik vind haar echt onuitstaanbaar; ze is gevoelloos en hard: trekt zich niks aan van andere mensen. Ze is heel egoïstisch.*

36.7 % van de leerlingen geeft een genuanceerd beeld van de (ideeën van de) vriendin, dat wil zeggen, er komen zowel positieve als minder positieve aspecten aan bod, bijvoorbeeld:

*ze is heel kalm en nuchter, trekt zich van 'de mensen' niks aan en kan daardoor gelukkig zijn, maar ze is dominant en t.o.v. haar vriendin spottend, ze lacht haar uit om haar naïeve ideeën, ze neemt haar niet serieus.*

55.2 % van de leerlingen geeft een ronduit positief beeld van de vriendin, bijvoorbeeld: *een behulpzaam iemand, iemand die rustig is en rust geeft. Iemand die zeker van haar doen is. Iemand die je kunt vertrouwen..*

Bovenstaande cijfers wijzen op een opmerkelijke verschuiving in houding ten aanzien van de verhaalfiguren, naar men mag aannemen, ten gevolge van de 'sturing' van de identificatie, die in de procedure was ingebouwd.

Na eerste lezing stond	30.4 % negatief,
	48.3 % genuanceerd en
	21.3% positief tegenover de vriendin.

Na de tweede lezing werd dat

8.0 % negatief,
36.7 % genuanceerd en
55.2 % positief.

Natuurlijk valt niet precies na te gaan of, en in hoeverre die verschuiving te danken is aan het feit dat men bij het herlezen door de ogen van de vriendin, 'automatisch' meer sympathie voor haar en haar standpunten gaat voelen, óf dat er werkelijk sprake is geweest van een 'heroverweging' van visies. Bij de bespreking van de evaluatievragen komen we hierop terug.

Opdracht 4 luidde: 'Hoe staat de vriendin tegenover de 'ik', hoe gaat ze met haar om?'

10.3 % van de leerlingen is duidelijk negatief, gebruikt omschrijvingen als: *ze neemt haar niet serieus / ze lacht haar uit en bespot haar om haar simpele ideeën.*

50.5 % geeft een geuanceerd beeld, komt met positieve en minder positieve omschrijvingen, en 39.1 % is alleen maar positief, legt de nadruk op het zorgzame, het vriendelijke: *ze gaat heel voorzichtig, zorgzaam met haar om; ze begrijpt de 'ik' echt, ze wil haar een vertrouwd gevoel geven. Ze streelt haar steeds, en geeft haar alle aandacht.*

#### 19.4.2 De evaluatievragen:

'Het verhaal behandelt een probleem dat me aanspreekt', zo luidde de eerste 'stelling' die aan de leerlingen werd voorgelegd.

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	18.8 %	14.4 %	23.3 %
neutraal	32.4 %	29.0 %	36.1 %
(geheel) oneens	48.9 %	56.6 %	40.6 %

Ook hier weer grote verschillen tussen de scholen: op de minst positieve school was 0 % het eens met de stelling en 64.2 % oneens, tegen 40.7 % eens en 29.6 % oneens op de meest positieve school.

De tweede opmerking waarop gereageerd moest worden, luidde:

'Het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op'.

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	15.9 %	12.0 %	20.0 %
neutraal	32.1 %	31.7 %	32.7 %
(geheel) oneens	51.9 %	56.3 %	47.3 %

De uitersten op de scholen waren enerzijds 8.3 % eens en 70.9 % oneens, en anderzijds 41.6 % eens en 22.2 % oneens.

Op de vraag, welke gevoelens opgeroepen werden door het verhaal, kwam van 12.7 % van de leerlingen een antwoord. Vrijwel allemaal noemden ze gevoelens t.a.v. Anna, m.n. *medelijden met Anna (ik vind de ik zielig omdat haar vriendin haar uitlucht om haar ideeën; het is vaak zo dat je gek wordt aangekeken als je je andermans problemen aantrekt.*

Slechts bij enkele leerlingen komen opmerkingen die op (min of meer) aardige gevoelens t.a.v. de vriendin wijzen: *ik ergerde me eerst, vond het aanvankelijk keihard van de vriendin dat ze op het laatst niet mee naar binnen ging, maar de tweede keer keek ik daar heel anders tegenaan.*



De derde 'evaluatiestelling' luidde: "Het verhaal zet me aan tot nadenken over mijn eigen gedrag"

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	20.7 %	15.0 %	26.6 %
neutraal	23.6 %	23.4 %	24.1 %
(geheel) oneens	55.7 %	61.6 %	49.3 %

De meest positieve school scoorde 37.5 % eens en 29.1 % oneens, de minst positieve 4.1 % eens en 70.8 % oneens.

Bij de bespreking van de verschuiving die optrad in de houding ten opzichte van (de ideeën van) de vriendin, werd boven de vraag gesteld in hoeverre de identificatie met een andere verhaalpersoon ook 'volautomatisch' het overnemen van diens 'andere' standpunten met zich meebrengt. In dat kader is de beantwoording van de volgende vraag wel interessant:

"Voor wiens standpunt voel je uiteindelijk het meest, voor dat van Anna, of voor dat van Anna's vriendin?"

54.3 % koos voor Anna (met als toelichting bijvoorbeeld: *Anna, al is het misschien niet realistisch of te idealistisch, het is toch de enige manier om een beetje gevoel te houden en niet te hard te worden*), 33.1 koos voor de vriendin ( *de vriendin; ik heb in mijn eigen omgeving mensen als Anna meegemaakt. Ze tobben om de problemen van anderen maar daardoor wordt niets opgelost!*), en 12.5 % zat er tussenin, formuleerde een 'compromis' of vond beide standpunten te eenzijdig. Dat de meerderheid kiest voor Anna, na de opvallende verschuiving in de richting van sympathie voor Anna's vriendin, lijkt erop te wijzen dat minstens voor een deel van de leerlingen zich identificeren met een verhaalfiguur ook meteen betekent, sympathie voelen voor, en kiezen voor de ideeën van die verhaalfiguur.

De twee vragen naar (leer)ervaringen *Bij de bespreking van dit verhaal is me opgevallen...*, en *Van dit alles heb ik geleerd...* leverden een respons op van respectievelijk 69.8 % en 36.0 %.

Bij de eerste vraag deed zich opnieuw het verschijnsel voor, dat veel leerlingen zeer geïnteresseerd zijn in hun positie binnen de groep, en weer komen vanuit een en dezelfde groep opmerkingen 'dat iedereen er hetzelfde over dacht' én opmerkingen dat de meningen heel sterk uiteenliepen.

Van 15.5 % van de leerlingen kwam een opmerking over de grote verschillen in opvattingen binnen hun klas, terwijl 15.2 % uitspraken deed in de trant van 'iedereen dacht er hetzelfde over'.

Opmerkingen die rechtstreeks verband houden met het verschijnsel 'identificatie', komen van 12.2 % van de leerlingen, bijvoorbeeld: *dat je meedenkt vanuit de hoofdpersoon, de ik-persoon; je kunt ook met een ander meekijken, maar daar moet*

*je dan heel bewust aan denken / dat je door de ogen van een ander de wereld heel anders kunt zien'.*

Ook bij dit verhaal deed zich een 'sekseshock' voor: *iedereen nam automatisch aan dat het om een relatie tussen een man en een vrouw ging!*

De tweede vraag naar leerervaringen, *Van dit alles heb ik geleerd...* leverde vier typen reacties op.

Het eerste type is (weer) *dat er zoveel verschillende meningen en reacties zijn naar aanleiding van dit verhaal.*

Het tweede type omvat reacties die zowel met de inhoud van het verhaal, als met de wijze van behandelen kunnen samenhangen:

*dat je ook naar een andere mening moet luisteren, ook al ben je het er niet mee eens.*

Het derde type is een rechtstreeks uit de inhoud van het verhaal voortvloeiende 'levensles': *je moet je niet teveel van anderen aantrekken, maar ook niet doen alsof er in de wereld niets te veranderen is / dat mensen ongemerkt heel verschillend denken terwijl iedereen denkt dat zijn eigen ideeën de beste zijn.*

Het vierde type vormt de grootste groep: 14.9 % van de leerlingen die meededen met deze les, maakt opmerkingen over leerervaringen rondom het verschijnsel identificatie. Bijvoorbeeld: *je leeft je in in andere mensen, je wordt als het ware iemand anders / als je je met een ander identificeert, krijg je een heel ander verhaal.*

### 19.4.3 Samenvatting les 3:

De leerlingen die aan deze les rondom identificatie deelnamen, waardeerden het verhaal "De zwemmer" van Anna Blaman gemiddeld met een 6.01 -het laagste algemene gemiddelde bij de vijf behandelde verhalen.

Meisjes waren aanzienlijk positiever in hun oordeel dan jongens: 6.30 tegen 5.72. Het probleem waar het in dit verhaal om draait, sprak zo ongeveer de helft van de leerlingen niet echt aan, ze hadden er geen duidelijke gevoelens bij, en werden niet tot nadenken aangezet over hun eigen gedrag.

Doelstelling was, de gevolgen van identificatie te laten zien en ervaren. Er trad inderdaad een opmerkelijke verschuiving in standpunten op, nadat volgens opdracht het verhaal vanuit een andere invalshoek, vanuit een identificatie met een andere verhaalfiguur, was herlezen.

Nogal wat leerlingen realiseerden zich, dat ze min of meer automatisch zich inleven in degene die het verhaal vertelt, en het standpunt overnemen van die verteller, terwijl ze, wanneer ze, zich daarvan bewust geworden, afstand nemen, tot een andere visie komen.

### 19.5.1 De opdracht:

Het verhaal "De afgang van Apollo" was van titel en einde ontdaan, en werd aan de leerlingen voorgelegd met als opdracht, het einde te schrijven ('Hoe vind jij dat dit verhaal moet eindigen?'). Dat leverde een grote hoeveelheid verhaaleinden op, sommige kort en/of in de vorm van een samenvatting, andere heel uitvoerig: het A-viertje dat ter beschikking stond, was voor veel leerlingen te weinig, zij schreven lustig verder op allerlei soorten papier.

Nadat de theorie besproken was, en de zelf bedachte eindend voorgelezen, vergeleken en besproken waren, werd ook nog het oorspronkelijke verhaaleinde aan de leerlingen voorgelegd. Zoals bij de evaluatievragen nog uitgewerkt zal worden, vonden heel wat leerlingen de afloop die zichzelf en/of hun klasgenoten bedacht hadden, van véél hogere kwaliteit.

Er zijn vijf typen afloop denkbaar, grondvormen waarop gevarieerd wordt, zo bleek bij de proeflessen, en opnieuw bij de uitwerking van de verhalen bij dit onderzoek. Van elk type is in de bijlagen een 'zuiver' voorbeeld opgenomen. Hieronder volgt een bespreking van de typen met de frequenties. (Voor de aan de leerlingen aangeboden tekst, zie ook de bijlagen).

Type 1: De 'verliezersversie': de relatie tussen de moeder van Bruno en haar minnaar, Apollo, wordt beëindigd, maar het wordt tussen moeder en zoon niet meer wat het geweest is: iedereen blijft met lege handen achter, er zijn alleen verliezers.

Type 2: De 'zielige' versie: Bruno moet constateren dat hij zijn moeder definitief verliest aan zijn rivaal, haar minnaar. Terwijl hij hen gelukkig ziet zijn, blijft hij zelf eenzaam en ongelukkig achter.

Type 3: De 'natrapversie': Bruno beseft dat hij zijn aanspraken op zijn moeder moet laten schieten. Hij begint een relatie met een vriendin van zijn eigen leeftijd, maar ziet tegelijkertijd dat de relatie tussen zijn moeder en zijn rivaal, haar minnaar, kapotgaat: de moeder wordt a.h.w. gestraft -vaak samen met haar minnaar- voor haar (hun) rol in deze ontwikkeling.

Type 4: De 'onvolwassen' versie: Bruno wil zijn moeder volledig voor zichzelf hebben. Hij koestert gevoelens van haat en jaloezie ten opzichte van zijn rivaal, Apollo. In deze versie verslaat hij zijn rivaal: zijn moeder is weer 'van hem'.

Type 5: De 'volwassen' versie: de objectkeuze van Bruno, die eerst incestueus was, betreft nu iemand van de andere sekse buiten de familie. Het hele oedipuscomplex wordt opgeheven, de jongen kan zijn intrede doen in de samenleving. Moeder én zoon én minnaar zijn gelukkig.

In het onderstaande schema worden de frequenties weergegeven van de verschillende typen (t). Respectievelijk staat daar het totale percentage, het percentage van de jongens en van de meisjes, en het laagste, respectievelijk hoogste percentage van de tien scholen. (Omdat een beperkt aantal verhalen te beschouwen zijn als mengvormen van twee typen, is het totaal iets meer dan 100 %).

	t1	t2	t3	t4	t5
totaal	8.6	18.5	20.9	26.5	31.8
jong.	12.5	18.7	21.2	30.0	25.0
meis.	4.0	18.3	19.7	21.7	38.0
laagst	0.0	0.0	0.0	5.5	20.0
hoogst	16.1	72.2	33.3	48.2	52.0

In veel verhaaleinden is er sprake van agressie en geweld om het ontstane probleem op te lossen. In totaal vallen er 77 doden, waarvan 31 door moord, en 22 door zelfmoord. Jongens, die in veel grotere getale dan meisjes kiezen voor de 'onvolwassen' versie (terwijl veel meer meisjes dan jongens kiezen voor de 'volwassen' versie), verwerken in hun verhaaleinden veel vaker geweld dan meisjes: 59 doden in jongensverhalen tegen 18 bij de meisjes. (Bij die 18 gaat het in 9 gevallen om zelfmoord van Bruno. Het heeft er dus alle schijn van dat meisjes, als ze kiezen voor geweld als oplossing van een probleem, meer dan jongens, de neiging hebben, dat geweld op zichzelf te richten (5)).

De verdeling over de verschillende basissoorten loopt sterk uiteen op de deelnemende scholen. Op een school bijvoorbeeld kiest bijna de helft van de leerlingen (48,2 %) voor de 'onvolwassen' versie, op een andere school kiest meer dan de helft (52 %) voor de 'volwassen' versie, op een derde school kiest maar liefst 61.9 % voor de 'zielige' versie. Deze gegevens zouden, met enige voorzichtigheid gehanteerd, een bijdrage kunnen leveren aan de beschrijving van een groep op de manier zoals Norman Holland die heeft voorgesteld (6).

Voor twee leerlingen, meisjes, kwam de opdracht om het aangeboden verhaal van een zelf gekozen einde te voorzien, (te) dichtbij: een meisje beschreef, in plaats van een verhaaleinde haar thuissituatie, met een relatie tussen haar broertje en

haar moeder, die enigszins op de verhaalrelatie leek. Het andere meisje schreef: *Sorry, maar ik durf mijn gevoelens niet prijs te geven, omdat ik van mezelf weet dat ik heel veel gemeen heb met die Bruno.*

Bij een literatuuronderwijsaanpak, zoals in dit onderzoek gepresenteerd, is de kans op 'confrontaties' van deze aard naar alle waarschijnlijkheid groter dan bij een traditionele aanpak. Leerlingen zijn echter over het algemeen uitstekend in staat, hun eigen grenzen te bepalen: ze expliciet aan te geven, zoals het meisje dat hierboven doet, of op gevoelige momenten simpelweg te zwijgen. Een leraar, een volwassene, wordt geacht de tact te bezitten om met beide 'oplossingen' verstandig om te gaan (zie ook Dirksen 1993).

#### 19.5.2 De evaluatievragen:

"Het verhaal behandelt een probleem dat me aanspreekt", was de eerste 'evaluatiestelling' die de leerlingen werd voorgelegd.

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	31.3 %	30.5 %	31.9 %
neutraal	37.2 %	29.2 %	45.8 %
(geheel) oneens	31.6 %	40.1 %	22.2 %

Op de verschillende scholen liepen de 'eens'-percentages uiteen van 20 tot 44, de 'oneens'-percentages van 8 tot 41.3.

De tweede bewering was: "Het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op".

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	26.9 %	28.0 %	25.6 %
neutraal	42.2 %	39.4 %	45.1 %
(geheel) oneens	30.8 %	32.4 %	29.1 %

Op de verschillende scholen liepen de 'eens'-percentages uiteen van 13 tot 59, en de 'oneens'-percentages van 17.2 tot 44.8.

Op de vraag, welke gevoelens dan opgeroepen werden, kwam van 22.5 % van de leerlingen een antwoord: vooral *medelijden met Bruno: ik heb medelijden met Bruno, die zo eenzaam is en niet dóórheeft dat het aan hem ligt, maar ook bijvoorbeeld woede (met name tegen de moeder gericht): ik werd boos op die moeder omdat ze alleen aan zichzelf denkt en haar zoon bij een beetje aandacht van een man links laat liggen.*

Leerlingen beschrijven herkenning: dat gevoel van 'overbodig' te zijn geworden, herken ik, ik heb dat zelf ook wel eens meegemaakt, of worden aan het denken gezet over hun eigen situatie: *ik vraag me af hoe ik zou reageren als mijn moeder een relatie zou krijgen (mijn pa en ma leven gescheiden). Wat zou ik doen, hoe zou ik het oplossen?.*

De volgende evaluatie-stelling luidde: "Het verhaal zet me aan tot nadenken over mijn eigen gedrag".

	totaal	jongens	meisjes
(geheel) eens	16.0 %	16.0 %	16.0 %
neutraal	20.6 %	17.8 %	23.6 %
(geheel) oneens	63.8 %	66.2 %	60.4 %

De reflectie-bereidheid op de verschillende scholen liep weer ver uiteen: het 'eens'-percentage varieerde van 4 tot 23; het 'oneens'-percentage van 42.8 tot 86.2.

De eerste open vraag naar leerervaringen: *Bij de bespreking van de verschillende verhaaleinden is me opgevallen...* leverde een respons op van 84.1 %.

Opnieuw is het grootste gedeelte van de reacties gewijd aan de vergelijking van de antwoorden van de klasgenoten. Maar liefst 55,5 % van de opmerkingen betreft het enorme verschil in door klasgenoten bedachte verhaaleinden (*ongelooflijk, dat je een verhaal op zoveel verschillende manieren kunt laten eindigen!*). Toch zijn er in negen van de tien scholen leerlingen te vinden die volhouden *dat bijna iedereen hetzelfde had*. (11.4 % van de respondenten geeft dat antwoord.)

De relatie fantasie - persoonlijkheid komt enkele malen ter sprake: *iedereen laat het eindigen naar zijn karakter en stemming; je ziet dus dat iedereen anders is!* met als 'precisering' bijvoorbeeld: *stillere klasgenoten hadden veel vaker een gruweleinde dan praatzamere mensen!*

Veel leerlingen benadrukken het leuke van deze manier van werken: *leuk om te doen en om erover te praten!*

De tweede open vraag naar leerervaringen luidde: *Van dit alles heb ik geleerd...*

De respons op deze vraag bedroeg exact 50.0 %.

Erg veel reacties gaan over de verscheidenheid aan fantasieën die gedemonstreerd is: in 60.7 % van de reacties komt iets voor als: *ieders fantasie is weer anders*, terwijl er toch nog steeds een paar mensen volhouden *dat we allemaal ongeveer hetzelfde reageren op dit verhaal*.

De koppeling tussen fantasie en persoonlijkheid, het eigenlijke onderwerp van deze les, komt ook bij nogal wat leerlingen naar voren: *ik zie alles rooskleurig en wil dus een goed einde aan een verhaal; dat is een eigenschap van mij*, en: *aan de verhaaleinden te zien, hebben we een klas vol met heel verschillende karakters*.

De vergelijking met de 'echte' schrijfster wordt door enkele leerlingen gemaakt: *het einde van de schrijfster zelf was nog het minst geslaagd! / moeilijk om een einde te verzinnen!*.

Het leuke van deze aanpak wordt benadrukt *het is heerlijk om je agressie weg te schrijven en onbekommerd te fantaseren* en er worden 'levenslesachtige' uitspraken gedaan: *eenzaamheid kan je eigen schuld zijn* en: *het is heel stom om jaloers te zijn*.

### 19.5.3 Samenvatting les 4:

In deze les over de relatie tussen fantasie en persoonlijkheid moest het van titel en einde ontdane verhaal "De afgang van Apollo" afgerond worden op de manier die men het best vond passen bij dit verhaal.

Er ontstonden 5 typen eindén, met enkele 'mengvormen' en variaties: in schema weergegeven (B = Bruno, M = Moeder, A = Apollo; een + betekent: het loopt positief af voor; een -: het loopt mis met):

	B	M	A
1.	-	-	-
2.	-	+	+
3.	+	-	-
4.	+	+	-
5.	+	+	+

Jongens kozen opvallend vaker voor type 1 en 4, meisjes voor type 5.

Eén en ander ging nogal eens met geweld gepaard, vooral in de 'jongenseinden'. Meisjes kozen, als ze overgingen tot het verzinnen van een gewelddadig einde, in de helft van die gevallen voor zelfmoord van de jongen.

Tussen de verschillende klassen bestonden opvallende verschillen in keuze.

Ongeveer één derde van de leerlingen gaf aan, zich aangesproken te voelen door dit probleem, slechts zo'n 16 % werd tot nadenken aangezet over het eigen gedrag.

In de open evaluatievragen kwam weer de verbazing naar voren over de grote verschillen tussen de reacties van klasgenoten (en opnieuw waren er leerlingen in elke klas die bleven vasthouden aan een ontbreken van verschillen in diezelfde klassen). Nogal eens werd het bereiken van de doelstelling duidelijk in de opmerkingen van leerlingen, die inderdaad verband gingen zien tussen hoe men fantaseert, en wie, wat, hoe men is.

## 19.6 RESULTATEN LES 5:

### 19.6.1 De opdrachten:

Wat in deze les voor de leerlingen zichtbaar moest worden, was in hoeverre de evocatie 'op de weg naar de respons' beïnvloed wordt door de groep waarin men die respons gaat uiten. Directe bevraging op het gebied van beïnvloeding zou naar alle waarschijnlijkheid hier niet het beoogde effect hebben, dus werd gekozen voor een vorm van indirecte bevraging (zie deel II, par. 15.5.5).

De eerste opdracht was: "Noteer het waarderingscijfer dat naar jouw verwachting, in deze klas gemiddeld gegeven zal worden voor dit verhaal. Leg beknopt uit waarom je dat verwacht."

De tweede opdracht was: "Welk cijfer geef jij zelf voor dit verhaal? Geef een korte toelichting waarom je dit cijfer geeft."

Na een klassikale bespreking van de waarderingscijfers en de argumenten daarvoor, en enige uitleg over groepsprocessen, werden opdracht 3, 4 en 5 voorgelegd aan de leerlingen.

Opdracht 3 luidde: Je hebt de bespreking van de argumenten vóór en tegen dit verhaal gehoord, en de opmerkingen over groepsbeïnvloeding. Wat zal naar jouw schatting, uiteindelijk het gemiddelde cijfer zijn dat deze klas gaat geven voor dit verhaal? Waarom denk je dat?

Opdracht 4: Hoeveel mensen uit deze klas zullen, naar jouw schatting, uiteindelijk een ander cijfer geven voor dit verhaal, dan ze in eerste instantie gedaan hebben?

Opdracht 5: Welk cijfer geef jij nu zelf voor dit verhaal? Waarom?

Belangrijk is, hoe men bij de eerste opdracht de schatting van klassegemiddelde motiveert, en hoe de eigen eerste waardering. Vervolgens in hoeverre men op grond van het klasgesprek verwacht dat klasgenoten hun waardering t.a.v. het verhaal hebben gewijzigd, en waarom men zelf uiteindelijk al dan niet een andere waardering toekent aan het verhaal.

Natuurlijk kunnen (ook) bij deze aanpak de cijfers niet exact aantonen welke processen zich in de leerlingen hebben afgespeeld, doch de doelstelling was ook niet, het 'bewijzen' van groepsbeïnvloeding, maar het laten ervaren daarvan door de individuele leerlingen.

Als de waarderingscijfers na de klassikale bespreking van (de reacties op) het verhaal gewijzigd worden, kan dat betekenen dat het klasgesprek voor de betrokkenen nieuwe gezichtspunten heeft opgeleverd, zodat de eerste 'oprechte' waardering veranderd is. Het kan ook betekenen dat men na de reacties van (leden van) de groep gehoord te hebben, zich veiliger voelt in het uiten van de echte waardering die men voelt voor het verhaal, die dus de eerste keer werd 'aangepast' aan het verwachte beeld.

Als de waarderingscijfers niet veranderen, kan dat betekenen dat de betrokkene echt achter de eerste waardering stond, of om een of andere reden de eenmaal gegeven waardering niet wil wijzigen.

Drie opmerkingen van leerlingen om dit alles te adstrueren:

*-Door de bespreking ben ik toch wel op andere dingen gaan letten en anders tegen Willem gaan aankijken.*

*-Ik ga van een 6 naar een 4, omdat ik het nu toch wat eerlijker durf te zeggen.*

*-Ik denk dat niet veel mensen hun cijfer zullen veranderen, want dan kom je over als een zwakkeling.*

Uit de cijfers van de leerlingen en hun toelichting daarop komt het volgende naar voren:

1. In alle groepen is er een verschil tussen het eigen eerste cijfer en het verwachte klassegemiddelde.



2. In 6 van de 10 groepen geeft men zelf meer dan men van de klas als geheel verwacht (Motivering bijvoorbeeld: *Ik weet niet wat de klas ervan denkt; waarschijnlijk vindt men het verhaal schokkend, want er wordt niet gelachen, terwijl ik toch in een deuk lag!*).

3. Veel leerlingen projecteren blijkens hun toelichting op schatting en waardering, hun eigen visie op de klas: *Iedereen vindt dit vast een saai verhaal* (eigen mening van deze leerling: *Het verhaal is erg saai en langdradig*).

*Ik denk dat de meesten het op het eind flauw begonnen te vinden, maar in het begin vond iedereen het wel leuk (er werd nogal gelachen)* (Eigen mening van deze leerling: *Ik vond het eerst wel leuk, maar tegen het einde werd het een beetje flauw*).

4. In alle groepen is het eerste waarderingscijfer lager dan wat uiteindelijk gegeven wordt.

5. Men verwacht gemiddeld dat ongeveer een kwart van de klas het eigen oordeel zal wijzigen onder invloed van het klasgesprek.

6. In 8 van de 10 klassen veranderen meer mensen dan men verwacht, hun eigen waardering voor het verhaal.

7. In totaal verandert 37 % het eerst gegeven eigen cijfer; iets meer jongens dan meisjes (56 % / 44 %).

8. In bijna alle groepen verwachten de meisjes dat de jongens het wel mooi zullen vinden (*Grove taal, dat zal de jongens wel aanspreken, denk ik*), en de jongens dat de meisjes het niet zullen waarderen (*Ik denk dat de meeste meisjes die opmerkingen van Willem en zijn vriend niet bepaald leuk zullen vinden*). Het eerste blijkt vrijwel steeds te kloppen, het tweede veel minder: aanvankelijk geven in 4, uiteindelijk in 3 klassen de meisjes een hoger cijfer dan de jongens (met als motivering bijvoorbeeld: *Leuk! De vrouw wordt lastiggevalen door de man, maar iedereen neemt het voor haar op. De man gaat af!*)

9. Bij de eerste schatting van het groepsgemiddelde schatten in 7 groepen de meisjes zorgvuldiger dan de jongens. Bij de tweede schatting is dat andersom.

10. Bij de motivering van het tweede oordeel en de tweede schatting van het klassegemiddelde gaan leerlingen opmerkingen maken over het verschil tussen de kwaliteit van het verhaal en de 'kwaliteit' van het in dit verhaal vertoonde gedrag: *Ik verwacht nu hogere cijfers: eerst keek iedereen teveel naar de sexistische uitspraken van de personen, en niet naar het verhaal op zich, de stijl en zo.*

### 19.6.2 Samenvatting les 5:

In deze les over 'intersubjective negotiation' gaven de leerlingen schattingen van het klassegemiddelde, voor en na de klassikale uitwisseling van argumenten, en gaven hun eigen oordeel, ook voor en na de klassikale bespreking.

Uit de cijfers ontstaat een beeld van het 'onderhandelingsproces' binnen de groepen, en wordt iets zichtbaar van de afwegingen van de verschillende individuen bij de verwerking van evocatie tot respons.

Bij de schatting van de groepsreacties is 'seks' een belangrijke factor: men vult vaak voor het andere geslacht in, wat dat 'wel zal vinden van zo'n verhaal', en vaak is de verwachting stereotiep: "jongens houden van ruige praat, meisjes kunnen daar niet tegen". De werkelijkheid is nogal wat groepen wijkt enigszins af van dat stereotiepe beeld.

In alle groepen verandert het aanvankelijk gegeven cijfer na de discussie.

Argumenten om van mening te veranderen zijn: dat de bespreking een ander licht op het verhaal heeft geworpen, maar ook komt een aantal malen naar voren, dat men onder invloed van de reacties, opmerkingen, waarderingscijfers van klasgenoten, nu voor de echte mening durft uit te komen.

Nogal wat leerlingen zeggen overigens dat ze, wat er ook gebeurt, bij hun mening blijven.

Duidelijk is, dat men intensief bezig is geweest met de afweging van de eigen reactie tegen de verwachte klassereacties, dat men nagedacht heeft over groepsbeïnvloeding, en zo zicht heeft gekregen op het eigen gedrag in de klassesituatie.

Overigens is uit de geciteerde reacties al wel duidelijk geworden dat veel leerlingen hun eigen redeneertrant en argumentatie terug menen te vinden bij hun klasgenoten.

Een afzonderlijke evaluatie bij deze les heeft niet plaatsgevonden (zie deel II par.15.5.6). Meteen na deze les is de slotvragenlijst ingevuld.

## 20. RESULTATEN BEGIN- EN SLOTVRAGENLIJST; DE GESLOTEN VRAGEN

In deel twee, paragraaf 14 is de (begin/slot)vragenlijst geïntroduceerd als een meetinstrument ten behoeve van dit onderzoek.

Daarbij is al gewezen op datgene wat op deze plaats met klem wordt herhaald, namelijk dat hier geen statisticus aan het woord is, maar een 'leek', een neerlandicus die het onderzoek naar de hier gepresenteerde literatuurdidactische aanpak nog op andere wijze wilde onderbouwen dan alleen via -overigens veelzeggende- uitspraken van leerlingen en docenten.

De resultaten van de gesloten vragen op de begin-/slotvragenlijst worden hier samengevat. Het cijfermateriaal dat aan deze resultaten ten grondslag ligt, is in de bijlagen te vinden: de antwoordpercentages bij de verschillende vragen van de vragenlijsten, en de uitkomsten van de statistische bewerkingen die op de via de vragenlijsten verworven data zijn uitgevoerd.

Omdat de vragenlijst nieuw was, zijn er nog geen normscores waar de uitkomsten aan afgemeten kunnen worden. Daarom is gekozen voor de volgende procedure: proefgroep en controlegroep vullen op ongeveer hetzelfde moment de beginlijst in. De proefgroep krijgt de lessen op basis van reader response criticism, de controlegroep de op de betreffende school gebruikelijke literatuurlessen. Beide groepen vullen weer ongeveer op hetzelfde moment, meteen nadat de proefgroep het lespakket heeft beëindigd, de slotlijst in.

Te verwachten valt dat tussen de antwoorden op de beginvragenlijst van proefgroep en controlegroep geen opmerkelijke verschillen aan te wijzen zullen zijn (het gaat steeds om twee parallelklassen op dezelfde school, waarvan de een 'toevallig' proefgroep, en de ander 'toevallig' controlegroep is geworden).

Te verwachten valt vervolgens dat tussen de antwoorden van de controlegroep op de beginvragenlijst en op de slotvragenlijst amper of geen verschil zal zijn (omdat daarbinnen op de op die school gebruikelijke wijze wordt (verder)gewerkt). En tenslotte valt te verwachten dat tussen de antwoorden van de proefgroep op de beginvragenlijst en de slotvragenlijst wel verschillen aan te wijzen zullen zijn, en wel bij die vragen, die betrekking hebben op de doelstellingen van de reader response aanpak, die aan deze leerlingen is gepresenteerd tussen de momenten van invulling van de vragenlijsten.

Enkele factoren die tot grote voorzichtigheid dwingen bij de interpretatie van de resultaten bij deze aanpak zijn:

1. De deelnemende scholen zijn niet echt aselekt bijeengebracht, hoogstens 'min of meer willekeurig' verzameld.
2. Twee keer min of meer kort na elkaar dezelfde vragenlijst invullen heeft, naast

een herinneringseffect ook als vertekenend bijeffect -zoals in de bijlagen te zien is, treedt dat effect ook hier op-, dat bij de tweede beantwoording de antwoorden vaak minder 'mooi' worden: (een antwoord 1 (= 'helemaal eens') op de beginlijst gegeven, wordt bij een tweede beantwoording van dezelfde vraag, dus op de slotvragenlijst, al gauw antwoord 2 (= 'eens')). Dit verschijnsel treedt hier op bij veel vragen, zowel bij 'onveranderlijke' vragen als bij 'doelstellingsvragen' (zie deel II, par. 14), zowel bij de proefgroep als bij de controlegroep.

Bij de controlegroep is er op de 35 vragen, 23 keer sprake van deze verschuiving, bij 7 vragen verandert er (vrijwel) niets, en bij 5 vragen treedt een (lichte) verschuiving op in positieve richting, opvallend genoeg bij vragen die de kwaliteit van de literatuurles betreffen. Terwijl in de periode tussen beginvragenlijst en slotvragenlijst de docent in de controlegroep verder is gegaan met de op die school gebruikelijke manier van (literatuur)les geven, is men na de onderzoeksperiode in de controlegroep iets positiever over de literatuurles. Men vindt het iets boeiender dan tevoren om in de klas een literaire tekst te bespreken, reacties van leerlingen op die literaire tekst te vergelijken, en eens na te denken over de eigen reacties op zo'n tekst.

Deze (kleine) verschuivingen (van zo'n 5 %), waar die eigenlijk niet verwacht werden, zijn mogelijk te verklaren doordat in de controlegroep het 'experimentkarakter' van de situatie op een of andere manier invloed heeft gehad, of, simpeler, demonstreren dat we voorzichtig moeten zijn met het trekken van conclusies uit 'losse' itemscores.

Dat geldt natuurlijk ook voor de itemscores van de proefgroepen.

Het belangrijkste is evenwel, dat bij de vragen waar het gaat om (sub)doelstellingen van de reader response aanpak, de resultaten bij de proefgroep opmerkelijk zijn.

Wat betreft de reflectiedoelstelling sluiten de antwoorden op de vragen hier, aan bij de antwoorden op de vragen bij de tussentijdse evaluaties. Zo is *nadenken over je eigen gedrag naar aanleiding van het gebodene* voor het grootste deel van de leerlingen niet aantrekkelijk (zie de vragen 11 en 27). *Het eigen gedrag vergelijken met dat van verhaalfiguren*, en *de eigen reacties op verhalen vergelijken met die van klasgenoten*, worden daarentegen na afloop van de lessen door veel meer leerlingen dan vooraf, als zeer boeiend omschreven (zie de vragen 14, 19 en 23). Bij de slotlijst zijn ook veel meer leerlingen het eens met de stellingen over het verband tussen karakter en manier van reageren op een verhaal (de vragen 32 en 33).

De communicatiedoelstelling wordt blijkens de vragen 17 en 18 duidelijk gehaald: na de lessen vinden veel meer leerlingen het boeiend om in de klas met hun medeleerlingen te praten over een literaire tekst.

De houding tegenover literatuuronderwijs is na de lessen ook in lichte mate positiever geworden (de vragen 15 en 16). (Zoals boven gesteld, reageert de

controlegroep hier verrassend genoeg ook positiever!). *Van literatuurlessen léér je wat!*, zegt na afloop een iets groter deel van de proefgroep (vraag 20).

Opvallend is ook de houding ten aanzien van beïnvloeding. De slotvragenlijst is ingevuld meteen na afloop van de vijfde les, die over groepsbeïnvloeding handelde. Er treedt een duidelijke verschuiving op: veel meer mensen uit de proefgroep geven op die slotlijst aan dat ze inderdaad beïnvloed worden door hun klasgenoten (de vragen 22, 25 en 31).

We vinden dus opmerkelijke itemscores op de meeste voor de reader response aanpak belangrijke onderwerpen. Meting aan de hand van losse itemscores is meting op ordinaal niveau (zie Janssens 1988. pag. 78). Hiervan spreekt men als de antwoordcategorieën bij een vraag in een rangorde staan: er is sprake van het meer of minder eens zijn met.

Door nu de antwoorden op alle losse vragen per leerling op te tellen, en zo de somscore te bepalen per leerling, wordt een hoger, betrouwbaarder te bewerken meetniveau bereikt, het intervalniveau. De statistische bewerkingen van het antwoordmateriaal, die in de bijlagen opgenomen zijn, zijn mogelijk dankzij dit intervalniveau.

De somscore is dus de optelsom van de antwoorden op de 35 vragen: 'geheel eens' = 1, 'eens' = 2, 'neutraal' = 3 etc.. De 'gemiddelde leerling' heeft een somscore van  $35 \times 3 = 105$ .

Zo'n somscore werkt natuurlijk vervlakkend, maar wel kan hiermee in een getal 'vooruitgang' of 'achteruitgang' gemeten worden. Als de somscore op de slotvragenlijst lager is geworden dan op de beginvragenlijst, is de leerling positiever gaan denken over de reader response aanpak.

De somscore van de proefgroep als geheel gaat van 103.87 vooraf, naar 103.27 achteraf (de proefgroep reageert dus na afloop positiever), de controlegroep van 105.27 vooraf naar 106.02 achteraf (gaat dus 'achteruit').

De jongens van de proefgroep gaan van een gemiddelde somscore van 108.04 naar 107.88 (en reageren dus positief op de reader response aanpak), de meisjes van de proefgroep gaan van 101.52 naar 100.67 (ook een positieve reactie), de jongens van de controlegroep van 108.64 naar 109.20, en de meisjes van de controlegroep van 100.85 naar 102.28 (de controlegroepen gaan dus allebei 'achteruit').

De seksen verschillen dus in hun reacties, en ook tussen de verschillende scholen lopen de resultaten uiteen. Bezien is hoe deze verschillen tussen de scholen nader te verklaren waren. Allerlei achtergrondvariabelen (uit de 'onveranderlijke' vragen), zoals 'motieven om te lezen' of het rapportcijfer Nederlands, zijn gekruist met de somscores. Alleen voor leesfrequentie leverde dit een significant resultaat op.

Uitgewerkt houdt dit in dat jongens uit de proefgroep, die zeggen veel te lezen, ten opzichte van de jongens uit de controlegroep die ook veel lezen 3.78

positiever reageren (veel lezende proefgroepjongens hebben vooraf 102.60, achteraf 102.38 (verschil .22), tegenover veel lezende controlegroepjongens vooraf 102.65, achteraf 106.21 (verschil 3.56)). Zo reageren meisjes uit de proefgroep, die zeggen veel te lezen, 0.46 positiever dan veel lezende meisjes uit de controlegroep. Jongens uit de proefgroep die zeggen niet veel te lezen, reageren iets negatiever dan weinig lezende jongens uit de controlegroep (0.35), en meisjes uit de proefgroep die zeggen niet veel te lezen, reageren weer veel positiever dan weinig lezende meisjes uit de controlegroep (3.17).

We concluderen derhalve dat de enige categorie die niet positief op de hier gepresenteerde literatuurdidactische aanpak reageert, de groep 'niet veel lezende jongens' is. Een proefklas die veel leerlingen telt uit deze categorie, zal daardoor als geheel, negatief scoren ten opzichte van de controlegroep op die school.

De aan het begin van deze paragraaf geformuleerde verwachtingen zijn voor een belangrijk deel uitgekomen: de proefgroep reageert na de lessen op basis van reader response theorie, over het geheel genomen positiever op de vragen van de vragenlijst dan de controlegroep, die de op de eigen school gebruikelijke literatuurlessen heeft gevolgd.

## 21. RESULTATEN BIJ DE OPEN VRAGEN OP DE SLOTVRAGENLIJST

Aan het einde van de slotvragenlijst van de proefgroep leerlingen werden drie 'open vragen', 'learner-report'-stellingen voorgelegd aan de leerlingen die de lessen op basis van reader response criticism hadden gevolgd.

De eerste luidde: *"In deze lessenreeks is me vooral opgevallen..."*

De tweede: *"Van deze lessenreeks heb ik over literatuur geleerd..."*

De derde: *"Van deze lessenreeks heb ik over mezelf geleerd..."*

De respons op de eerste stelling bedroeg 86 %, op de tweede was dat 74 %, en op de derde kwam van 66 % van de leerlingen een respons.

Bij de eerste stelling *"In deze lessenreeks is me vooral opgevallen..."* antwoordt bijna de helft van de leerlingen (47.1 %): *dat meningen (reacties, smaken) over literatuur (verhalen) ver uiteen kunnen lopen.* (De groep die blijft volhouden dat men het in de groep allemaal eens is met elkaar, is danig geslonken: slechts 4.4 % maakt die opmerking).

Van 9.6 % komt hier een opmerking waaruit waardering blijkt voor de hier gepresenteerde aanpak (Bijv.: *Als je samen een tekst bespreekt, kom je dingen tegen waar je zelf nog nooit bij stil hebt gestaan. Mijn interesse in literatuur is zo wel groter geworden. Of: Deze methode hecht veel waarde aan de eigen mening van de leerling, wat ik zeer op prijs stel. Gelukkig ligt de nadruk niet op de technische kant van het lezen, maar op de gevoelens die je bij een boek krijgt. De literatuurlessen worden hierdoor leuker.*).

Negatieve opmerkingen komen van 6.8% van de leerlingen (Bijvoorbeeld: *Deze vragen zijn stom: je hoeft niet overal iets van te leren, je kunt de verhalen ook gewoon mooi vinden. Dit interesseert de gemiddelde leerling weinig.*).

Ook bij 6.8 % van de leerlingen is opgevallen dat 'men', of de leerling zelf zo beïnvloed wordt door de groep, terwijl 3.6 % benadrukt dat er van beïnvloeding eigenlijk amper sprake is. De restcategorie levert opmerkingen op als *Je vindt iets mooi op grond van je karakter of op grond van je eigen ervaringen. Het valt niet altijd mee om nou precies te zeggen waaróm je iets mooi vindt of niet mooi vindt, en: Je gaat verschillen zien tussen mensen omdat ze op een andere manier lezen. Sommigen zijn overigens bang om hun mening te geven als die afwijkt van die van de groep.*

Bij de tweede stelling: *"Van deze lessenreeks heb ik over literatuur geleerd..."* antwoordt 54.8 % van de leerlingen *dat literatuur (toch) leuk is / (toch) interessant / dat er veel leuke verhalen zijn / dat doordenken over literatuur leuk is / dat praten over literatuur leuk is, maar 17.9 % stelt: Ik heb niks / niet veel geleerd.*

Bijna een kwart (24.2 %) benadrukt: *dat er veel verschillende meningen / reacties / smaken zijn, en een kleine groep, 4.3 % antwoordt hier: dat je / men / ik word(t) beïnvloed door anderen.*

In de restcategorie (overigens maken nogal wat leerlingen meer dan een opmerking waardoor de totalen boven de 100 % uitkomen) zijn opmerkingen aan te treffen als: *dat deze reeks lessen te kort is om er eigenlijk zoveel vragen over te beantwoorden, een mening te vormen. Het is wel een heel andere manier van omgaan met teksten, en: dat literaire teksten meestal doordenkteksten zijn, dus dat je zo eigenlijk met een soort psychologie bezig bent.*

Bij de derde stelling: "*Van deze lessenreeks heb ik over mezelf geleerd...*" zegt 50.0 % van de leerlingen: *Ik vind lezen op deze manier leuk / ik vind deze aanpak leuk*, maar 21.7 % stelt: *Ik heb van dit alles niks geleerd / ik vind deze aanpak niet leuk*. Van 21.7 % van de leerlingen komen opmerkingen over hun beïnvloedbaarheid. Tweederde (14.1 %) constateert wél, 7.6 % níét beïnvloedbaar te zijn.

Uitspraken over hun plaats in de groep komen van 14 % van de leerlingen. *Ik ben heel anders dan mijn klasgenoten / ik denk heel anders dan mijn klasgenoten / ik heb een heel andere smaak dan mijn klasgenoten* zegt 8.1 %. *Ik ben hetzelfde als mijn klasgenoten / heb dezelfde meningen / ideeën als mijn klasgenoten*, constateert 3.2 %, en 2.7 % deelt 'neutraal' mee: *Ik vergelijk me graag met anderen / ik vind het leuk om mijn meningen eens te vergelijken met die van anderen*.

De restcategorie omvat opmerkingen als: *Ik heb geleerd meer met mijn eigen gevoel bezig te zijn en: Ik las blijkbaar nogal oppervlakkig, dacht eigenlijk nooit door over de personen en de gebeurtenissen in een verhaal.* (Te) hoge verwachtingen spreken uit de opmerkingen: *Ik ben als persoon door deze lessen niet veranderd / Ik ben nog steeds dezelfde*.



## 22. DE INTERVIEWS MET DE DOCENTEN VAN DE PROEFGROEPEN

### 22.1 INLEIDING

In deze paragraaf worden de opmerkingen van de deelnemende docenten weergegeven. Daarbij wordt in kort bestek aangegeven wat er in hun groep aan opvallends gebeurde.

#### Docent 1:

De docente vond het lezen van de teksten erg veel tijd kosten. Ze bespeurde aanvankelijk een tegenzin om iets te doen met het gelezene, maar die tegenzin verdween snel.

*Sommige leerlingen moeten duidelijk wennen aan 'reflectie', hebben daar duidelijk moeite mee, en veel tijd voor nodig, zo stelt ze.*

'Normaal' geeft ze in literatuurlessen literatuurgeschiedenis, maar vooral structuuranalyse.

*De literatuurdidactische aanpak in dit onderzoek is een aardige aanpak, maar de tijdsplanning was krap, aldus deze docente.*

#### Docent 2:

De docent heeft in zijn proefklas een grote meerderheid aan jongens: 21 jongens tegen 7 meisjes. Het is moeilijke klas, vindt de docent. veel zwakke en niet zo gemotiveerde leerlingen; drie leerlingen zijn 18, vier zijn er al 19 jaar; van de dagscholen heeft deze klas de hoogste gemiddelde leeftijd, 16,9 jaar (op de negen dagscholen samen is de gemiddelde leeftijd 16,3 jaar).

De helft van deze klas geeft aan, als het niet voor de lijst hoeft, 'zelden' of 'nooit' literatuur te lezen, en een derde zegt het zelfde als het om ontspanningsboeken gaat.

Slechts een leerling leest heel vaak, zowel ontspanningsboeken als literatuur.

De docent bespeurde bij verhaal 1 nogal wat problemen met tekstbegrip. Bij verhaal 2 sloeg het verschijnsel projectie niet zo aan. De opdracht bij verhaal 3, om het verhaal door andermans ogen te bekijken, werd door velen als moeilijk ervaren. Verhaal 4 ging uitstekend: men begreep waar het om ging en schreef met groot enthousiasme een eigen afloop.

Bij het vijfde verhaal was. zo vertelt de docent, amper enige beweging in de standpunten merkbaar.

Opmerkelijk is dat bij verhaal 4 de helft van de jongens voor de 'onvolwassen' versie kiest. Het 'dodental' ligt in deze klas iets boven het gemiddelde.

In zijn 'normale' literatuuronderwijs werkt de docent al vanaf de derde klas met inlevingsopdrachten. In V4 besteedt hij tijd aan de literatuurgeschiedenis, aan

structuuranalyse en aan inlevingsopdrachten. De in dit experiment gepresenteerde aanpak is dus niet helemaal nieuw voor de leerlingen van deze school.

Hij vraagt zich af of door de geringe omvang van dit reader response lessenpakket bij dit experiment al wel enige resultaten merkbaar zullen worden. Daarvoor moeten de onderwerpen die ter sprake komen, waarschijnlijk vaker terugkomen en uitgewerkt worden.

(Overigens gaf de docent aan het einde van het schooljaar door, dat zijn inschatting dat het hier om een 'moeilijke, zwakke klas' ging, was bewaarheid door de overgangsresultaten: van de 30 leerlingen kwamen er maar liefst 18 in bespreking, van wie er uiteindelijk 12 doubleerden.)

### Docent 3:

De docent op deze school kijkt 'met gemengde gevoelens' terug op de lessen uit het reader response-pakket: in het algemeen vond men het heel moeilijk om een eigen mening onder woorden te brengen, en het vragen naar gevoelens ging de derde, vierde keer irriteren. Het eerste verhaal vond men absurd (maar een kleine meerderheid vond dat het er na de behandeling in de groep boeiender op geworden was), op het tweede kwamen zeer uiteenlopende reacties, het derde vond men saai: *Waar maken mensen zich druk om*, vroeg men zich af. Het vierde verhaal sloeg wel aan: nogal wat leerlingen haalden de eigen thuissituatie (met gescheiden ouders) erbij. En verhaal vijf werd door jongens en meisjes nogal verschillend gewaardeerd.

De leraar wijt de mislukking van les 3 aan het gebrek aan levenservaring bij zijn leerlingen, en het succes van verhaal 5 aan het cabareteske ervan.

*De klas is een duidelijk B-klas, zegt hij, dus nemen ze de literatuurles niet zo serieus: je hoeft niet te presteren, je hebt geen tastbaar resultaat.*

De strakke planning van de lessen van het pakket vond hij zo nu en dan vervelend: *Sommige lesonderdelen verdienen een uitvoeriger uitwerking dan nu mogelijk was,*

In de 'normale' literatuurlessen besteedt de docent aandacht aan structuuranalyse: het effect van structurelementen op de lezer. Daarbij gaat hij gevoelsaspecten niet uit de weg. De theorie van structuuranalyse wordt in V4 onderwezen, maar in verband met de grote instroom, herhaald in de vijfde klas.

### Docent 4:

Het 'normale' literatuuronderwijs van de docente op deze school omvat literatuurgeschiedenis, verhaal- en een beetje poëzie-analyse. In V4 worden de beginhoofdstukken van 'Blauwdruk' behandeld.

*De leerlingen kwamen moeilijk op gang met lezen, vertelt ze, ze wilden vaak al te vroeg met de vragenlijsten aan de gang.*

Het formuleren van leerervaringen bleek voor veel leerlingen een probleem. De klassikale besprekingen van de opdrachten waren geanimeerd. Voor de verhalen werden overigens vrij hoge cijfers gegeven (gemiddeld voor alle vijf samen 7.03, het op een na hoogste gemiddelde van de tien scholen). Opvallend was de grote voorkeur bij les 4 voor de 'natrap'-versie: 33.3 % koos deze versie, het hoogste percentage van alle groepen. De docente had graag wat meer tijd willen besteden aan sommige verhalen, de tijdsplanning was aan de (te) krappe kant.

#### Docent 5:

Het 'normale' literatuuronderwijs van de docent op deze school omvat structuuranalyse en literatuurgeschiedenis, m.b.v. eigen stencils en klassikaal gelezen teksten, waarbij alle genres aan bod komen. De leerlingen krijgen nogal wat opdrachten zelf ter uitwerking in de loop van de bovenbouwjaren. *De leerling moet uiteindelijk iets met literatuur kunnen doen.*

*In dit licht was het werken met het materiaal van het experiment in het geheel niet moeilijk: veel van wat ik zelf doe, komt daarin namelijk aan bod.*

*Voor bepaalde onderdelen was het tijdsbestek te kort. Zo had ik graag veel dieper ingegaan op het verhaal van Oek de Jong. De beoogde doelen zijn met het materiaal zeker te bereiken; maar - zonder te willen pochen - dat kan ik met mijn materiaal ook. Plezierig is het, te merken dat werken met literatuur door anderen ook belangrijk wordt gevonden, en dat literatuur als cultuurelement alléén langzaam maar zeker tot het verleden gaat behoren.*

De klas van deze docent gaf gemiddeld de hoogste waarderingscijfers: 7.21 voor de vijf verhalen samen.

Als we de verhaaleinden bij les 4 als maatstaf nemen, is dit een weinig agressieve groep: in de 27 verhalen van de leerlingen vallen slechts 3 doden.

#### Docent 6:

In de 'normale' literatuurlessen gebruikt de docente van deze school in V4 en V5 *Nederlandse Literatuur* van Dautzenberg. In de vierde de literaire theorie, vooral proza-analyse, en van de literatuurgeschiedenis middeleeuwen en renaissance. In de vijfde gaat de literatuurgeschiedenis verder, en wordt poëzie-analyse onderwezen.

De docente was niet onverdeeld gelukkig met het reader response-lessenpakket, het betekende met name een grote aanslag op de toch al vrij geringe beschikbare tijd. De leerlingen vonden de verhalen aardig, maar reageerden daarna niet zo enthousiast, weinig geprononceerd: *het eerste antwoord bij een bespreking was meestal definitief trendsettend.*

Meer dan de helft van de leerlingen koos bij verhaal 4 voor het 'volwassen' einde,

en de gebruikte hoeveelheid geweld in de verhaaleinden was hier op z'n laagst: slechts één leerling verzon een einde waarin een sterfgeval voorkwam.

### Docent 7:

De docent van deze school vond het tijdstip van het experiment, meteen in het begin van het schooljaar, niet zo gunstig: *men kent elkaar nog niet zo goed, en is dus voorzichtig, afwachtend in zijn reacties.*

Later in het schooljaar zou het zeker beter zijn gegaan, denkt de docent.

Hij vond de verschillende lesonderdelen zeer zinvol. Alleen de tijdsplanning was krap, en de evaluatievragen kwamen te snel: *leerervaringen moeten eerst bezinken, je moet maar afwachten 'of het beschiet'.*

Bij verhaal 5 had de docent enige aarzelingen: van de kant van de leerlingen kwamen hier heel erg uiteenlopende reacties op. De docent vond het jammer dat ook hier de tijdnoed groot was.

Met name het zelf schrijven van het verhaaleinde werd door iedereen als een leuke en nuttige opdracht ervaren.

In de 'normale' literatuurlessen gebruikt de docent *Taalgoed*, met daarnaast stencils voor structuuranalyse, en behandelt literatuurgeschiedenis uit *Onze Literatuur* van Calis. Die literatuurgeschiedenis wordt ook via projecten aan de leerlingen gepresenteerd, bijvoorbeeld een project over humor door de tijden heen.

Vanaf de brugklas schrijven leerlingen al leesverslagen, zes per jaar. Ze hebben dus al een 'voorgeschiedenis' van evalueren.

### Docent 8:

Deze klas telt niet zo heel veel literatuurenthousiasten: precies driekwart van de leerlingen zegt 'zelden' of 'nooit' een literair werk te lezen, als dat niet voor de lijst hoeft. Als het om lezen in het algemeen gaat, zijn er 9 leerlingen die zeggen dat ze 'heel vaak' of 'regelmatig' een ontspanningsboek ter hand nemen.

In de 'normale' literatuurlessen wordt het literatuurboek van Dautzenberg gebruikt.

De docent vond het tijdstip van dit experiment niet zo geslaagd, te vroeg in het schooljaar: de klas is nog geen eenheid. Hij heeft de indruk dat enkele leerlingen er 'met de pet naar gegooid hebben'. Het beste resultaat kreeg hij, zo vertelt hij, daar waar de theorie beperkt was. De aangeboden theorie vond hij te 'papierig'. Het hele project was wat kort om leerlingen het geleerde allemaal echt te laten 'meenemen, maar misschien onderschat ik hen. De docent bespeurde niet zo heel veel enthousiasme.

Verhaal 1 vond men absurd, de opdracht een beetje onwennig.

De theorie bij verhaal 2 vond men te moeilijk, het herlezen van verhaal 3 vond

men vervelend. Verhaal 4 sprak wel erg aan, en verhaal 5 vond men *weer diezelfde toestanden*.

Bij verhaal 4 kiest 37.9 % voor de 'onvolwassen' versie, bijna allemaal jongens, en eenzelfde percentage voor de 'volwassen' versie, bijna allemaal meisjes. Het 'dodental' in de verhaaleinden ligt erg hoog, op 13 stuks, bij een gemiddelde van 7.7.

Gemiddeld gaf men voor de vijf verhalen 6.45 (het laagste schoolgemiddelde).

*De methode heeft zeker veel positiefs in zich. Ik had wat meer voorbereiding moeten nemen, dan was het allemaal zeker beter gegaan, zo besluit de docent het gesprek.*

#### Docent 9:

*Les 4 was duidelijk de boeiendste les, vertelt de docent, de leerlingen moesten zelf veel doen, en kregen hier het duidelijkst door, hoe dichtbij literatuur voor hen is.*

*Voor het echt begrijpen van het eerste verhaal hebben de leerlingen nog te weinig 'bagage'. Men had hier moeite met het herkennen van gevoelens. Bij het tweede verhaal was het verschijnsel projectie voor sommigen wat ongeloofwaardig. Het derde verhaal leverde de boeiendste discussie op, en bij het vijfde verhaal kwamen we zo in tijdnood, dat de discussie erg beperkt bleef.*

*Die tijdnood speelde in meer lessen, doordat veel leerlingen niet zo snel lezen.*

In de 'normale' literatuurlessen wordt gebruik gemaakt van Taalgoed voor literatuurgeschiedenis, met daarnaast van tijd tot tijd een les met een eigen aanpak, met behulp van de tijdschriften *Bumper*, *Tikker* en *Diepzee*.

#### Docent 10:

School 10 is een dag/avondcollege. De gemiddelde leeftijd van van de leerlingen was 27.7 jaar.

Verwachting vooraf was, dat aangezien de ideeën en werkwijze van mensen als Bleich en Holland in de Verenigde Staten op universiteiten ontwikkeld waren, de lessen van dit m.n. op hun ideeën gebaseerde lessenspakket juist bij de wat oudere leerlingen in het volwassenenonderwijs aan zouden slaan.

De feiten waren iets anders.

Al tijdens de uitvoering van het lessenspakket gaf de docente aan dat ze *dat ze er niet meer in geloofde*, maar terwille van het onderzoek maakte ze de lessenserie toch af *met spijt dat er meegedaan is*. Ze stelt dat dit type onderwijs echt diploma-onderricht is, men komt in het algemeen omdat men 'het papiertje' nodig heeft. Gewoon literatuuronderwijs stuit al op weerstand, men vindt het te soft, je kunt er niets mee, en aangezien toetsing bij deze aanpak wel heel moeilijk is, levert dat problemen op bij de leerlingen: *die willen 'harde' hoge cijfers*.

De 'normale' vorm van literatuuronderwijs op deze school is structuuranalyse, tekstbestuderend.

Ten aanzien van de reader response-aanpak heeft de docente twee punten van kritiek: ze stelt dat reflectie helemaal niet zo bij lezen hoort als gesuggereerd wordt, reflectie is iets apart; en de reader response-ideeën passen duidelijk beter in het Amerikaanse onderwijssysteem, waar leerlingen veel meer spreken en schrijven dan bij ons.

Haar leerlingen vonden de besprekingen na het uitvoeren van de opdrachten overigens wel boeiend, en het afmaken van het verhaal van les 4 viel ook in de smaak, al vindt de docente de meeste einden wel stereotiep.

De tijdsplanning vond ze onjuist: *met name ouderen hebben meer tijd nodig, die willen hoge cijfers halen.*

Haar conclusie: *deze methode is voor de middelbare school veel meer geschikt dan voor het volwassenen-onderwijs.*

## 22.2 SAMENVATTING INTERVIEWS

Het 'normale' literatuuronderwijs op deelnemende scholen bestaat voornamelijk uit structuuranalyse en literatuurgeschiedenis. Er is geen aantoonbaar verband tussen de 'normale' werkwijze en het al of niet positief reageren op de hier aangeboden literatuurdidactische aanpak.

In de gesprekken met de deelnemende proefgroepdocenten komen drie opmerkingen vooral naar voren:

1. Veel leerlingen hebben (in het begin) moeite met het formuleren van hun lees- en leerervaringen, hun gevoelens.
2. De tijdsplanning was aan de krappe kant, de verschillende lesonderdelen moesten (te) snel worden afgerond.
3. Het tijdstip in het schooljaar waarop dit experiment werd uitgevoerd was, in verband met het groepsvormingsproces, niet zo gelukkig gekozen.

Wat dit laatste betreft: zoals nogal eens ook in de reacties van leerlingen doorklonk, zou het voor de openhartigheid in de klasgesprekken zeker positief hebben gewerkt als de groepsleden al wat meer vertrouwd met elkaar zouden zijn geweest (Zoals ik in Dirksen (1989) al schreef: *(men) zal merken dat na misschien een aanvankelijke schroom, leerlingen zeer geboeid en enthousiast aan het werk gaan, en naarmate de groep (leraar en leerlingen) beter functioneert, de resultaten ook positiever zijn. In een slecht functionerende groep is natuurlijk geen enkele vorm van onderwijs echt effectief en zal eerst energie gestoken moeten worden in het verbeteren van onderlinge relaties!*).

Dat toch is gekozen voor het begin van het schooljaar, had een praktische reden, omdat dan in alle proefklassen het eerste literatuuronderwijs van dat schooljaar deze reader response-aanpak zou zijn.

De krappe tijdsplanning kwam voort uit het feit dat er enige schroom bestond om van docenten al te veel leestijd te vragen. Enerzijds moesten de belangrijkste

aspecten van de methode allemaal in een les aan bod komen, anderzijds moest het te investeren aantal lesuren zo gering mogelijk zijn, o.a. in verband met jaarplanningen: achterstand ten opzichte van parallelklassen! Dus werd een strak schema ontworpen, met het door velen gevoelde bezwaar dat lesonderdelen afgerond moesten worden op een moment dat er nog een heleboel interessants mee te doen viel.

Wat betreft het moeite hebben met het formuleren van lees- en leerervaringen, en gevoelens: veel docenten die deze opmerking maakten, geven al aan dat een en ander een 'aanvangsprobleem' was. Met name gevoelens zijn vaak (nog) 'school-vreemde' zaken, al zijn ze natuurlijk nooit weg te denken, uit welk leerproces dan ook.

## 23. SAMENVATTING VAN DE RESULTATEN

Het empirisch gedeelte van dit onderzoek had tot doel, een literatuurdidactische aanpak op basis van opvattingen van Amerikaanse reader response critics te evalueren, waarbij wij ons zeer wel realiseren dat statistisch-methodologisch gezien, onze empirische evaluatie zeer bescheiden is (vgl. onze reserve, uitgesproken in par. 14).

Via een daartoe ontworpen vragenlijst werd de beginsituatie van de bij dit onderzoek betrokken leerlingen (afkomstig van tien scholen, en verdeeld over een proefgroep en een controlegroep per school) gepeild. De opvattingen over literatuur en literatuuronderwijs, zoals zij die vooraf hadden, werden vergeleken met hun visie na afloop van het aan de leerlingen van de proefgroep voorgelegde lessenpakket, waarin ideeën van Bleich, Holland, Purves en Rosenblatt waren uitgewerkt tot een leerlinggerichte, confluyente aanpak.

Bij de uitwerking en de tussentijdse evaluatie van de lessen van het lessenpakket op basis van de reader response aanpak komt naar voren dat de tekstkeuze geslaagd is (een gemiddelde waardering tussen 6.01 en 7.26) en de doelstellingen van de vijf lesonderdelen bereikt worden:

1. Leerlingen van de proefgroep zijn in staat, hun leeservaringen helder te verwoorden, tekstbestudering en tekstervaring gaan hand in hand. Leerlingen reflecteren op uiteenlopend niveau over hun eigen leeservaringen en die van anderen.
2. Leerlingen ervaren, en krijgen inzicht in, het verschijnsel 'projectie'.
3. De gevolgen van identificatie worden voor hen zichtbaar.
4. Ze ervaren de relatie tussen de manier van fantaseren van de lezer en zijn persoonskenmerken.
5. Ze ervaren de invloed van de groep bij de verwoording van de individuele leesreactie.

Een groot deel van de leerlingen, zo blijkt bij de tussentijdse evaluaties, is steeds zeer geïnteresseerd in de vergelijking van de eigen reacties met die van klasgenoten. Opmerkelijk is, dat er in elke groep zowel leerlingen waren die benadrukten *dat men zo verschillend reageerde in de klas*, als leerlingen die stelden *dat iedereen zo ongeveer op dezelfde wijze reageerde*.

Opvallend was ook dat nogal wat leerlingen bij de tussentijdse evaluatievragen aangaven, *geen gevoelens te hebben ervaren*, terwijl ze in de uitwerking van de opdracht allerlei eigen gevoelens beschreven.

Bij de kwantitatieve analyse van de onderzoeksresultaten is uit nogal wat itemscores af te leiden dat de doelstellingen van de aanpak als geheel, gehaald worden.

Omdat 'losse' itemscores echter enigszins onbetrouwbaar kunnen zijn, is gewerkt met de veel betrouwbaarder somscore. Nadeel hiervan is dat deze 'vervlakkend' werkt. Desondanks tonen de somscores een lichte verschuiving tussen proefgroep



en controlegroep: terwijl de controlegroep gemiddeld van 105.27 vooraf, naar 106.02 achteraf gaat, een stijging van 0.75, gaat de proefgroep van 103.87 vooraf, naar 103.27, een daling van 0.60: een verschil in reactie van 1.35.

Sekse speelt een belangrijke rol, en per school lopen de resultaten nogal uiteen. Hierbij speelt leesfrequentie een belangrijke rol: de groep van weinig lezende jongens blijkt negatief te reageren op de hier gepresenteerde literatuurdidactische aanpak, de overige categorieën (veel lezende jongens, weinig lezende meisjes en veel lezende meisjes) reageren allemaal positief.

Bij de 'learner-report stellingen die aan de slotvragenlijst van de proefgroepleerlingen waren toegevoegd, vallen als meest gedane uitspraken op:

*In deze lessenreeks is me vooral opgevallen...*

*dat meningen (reacties, smaken) over literatuur ver uiteen kunnen lopen (geformuleerd door 47.1 % van de leerlingen).*

*Van deze lessenreeks heb ik over literatuur geleerd...*

*dat literatuur (toch) leuk / interessant is, dat doordenken / praten over literatuur leuk is (54.8 % doet zo'n uitspraak).*

*Van deze lessenreeks heb ik over mezelf geleerd...*

*dat ik lezen op deze manier / met deze aanpak leuk vind (een uitspraak van 50.0 % van de leerlingen).*

Uit de docenteninterviews komt een overwegend positief beeld naar voren. Men verwacht (nog) meer succes als er meer tijd aan deze aanpak besteed kan worden. Leerlingen moeten wennen aan het verschijnsel 'gevoelens' op school. Deze aanpak zal iets verderop in het schooljaar, wanneer de klas iets meer een groep geworden is, en de individuele leerlingen zich iets veiliger voelen, (nog) beter aanslaan.

Op een aantal momenten in dit onderzoek traden sekseverschillen aan het licht:

1. Genoemd werd al dat jongens die zeggen weinig te lezen, negatief reageren op de hier geboden literatuurdidactische aanpak; maar de overige jongens delen met de meisjes een min of meer welwillende houding ten aanzien van deze aanpak.
2. Uit het overzicht van de leesfrequentie (zie de vragenlijst in de bijlage) komt naar voren dat, grofweg gesteld, meisjes veel meer literaire en andere boeken lezen dan jongens, terwijl jongens veel meer de krant, en stripverhalen zeggen te lezen, dan meisjes.
3. Bij de vijf in het lessenspakket aangeboden verhalen spreken jongens hun voorkeur uit voor de twee verhalen met 'actie', terwijl de andere drie verhalen, waarin steeds een relatie centraal staat, waarin meer 'bespiegeld' wordt, duidelijk hoger gewaardeerd worden door de meisjes.

4. Bij het schrijven van een zelf verzonnen einde aan het verhaal van les vier, komt in de verhaaleinden van de jongens opvallend veel meer geweld naar voren dan in de verhaaleinden van de meisjes. Als er in een verhaaleinde van de meisjes sprake is van geweld, is dat in de helft van de gevallen 'op zichzelf gericht': de hoofdpersoon kiest voor suicide.

Jongens kiezen in hun verhaaleinde veel vaker dan meisjes voor wat de 'onvolwassen' versie is genoemd, meisjes veel vaker voor de 'volwassen' versie.

5. Waar, in de laatste les, leerlingen elkaars reactie op een aangeboden verhaalttekst moeten inschatten, vullen veel jongens voor de meisjes in hun klas in, dat ze op grond van het scabreuze taalgebruik in het verhaal wel negatief zullen reageren op dit verhaal, maar in de meeste gevallen schatten de jongens het 'incasseringsvermogen' van de meisjes te laag in. Meisjes daarentegen stellen, dat jongens deze tekst wel leuk zullen vinden, juist vanwege het taalgebruik, en zij blijken daarmee de reacties van de jongens aardig te kunnen inschatten.

## 24. CONCLUSIES UIT HET ONDERZOEK

De historisch-biografische aanpak en de structuuranalytische aanpak, die zoals uit de in deel I par.5 gepresenteerde cijfers blijkt, het literatuuronderwijs in Nederland domineren, leggen de nadruk op respectievelijk de schrijver en de tekst. Sinds vanuit verschillende wetenschappen de visie is ontwikkeld dat waarneming niet losgekoppeld kan worden van de waarnemer, is aandacht voor de lezer een logisch en noodzakelijk aspect geworden.

De in oorsprong Amerikaanse vorm van literatuurwetenschap, reader response criticism, zet de individuele lezer centraal, (verschilt met name daarin van andere lezersgerichte vormen van literatuurwetenschap als de receptie-esthetica), stelt dat gevoel en verstand samengaan in de respons van die individuele lezer, en ziet voor literatuur een wezenlijke functie weggelegd in de ontwikkeling van jongeren.

Reader response criticism past daardoor uitstekend binnen de leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs (zie deel I par.4.4), en sluit aan bij de door veel docenten geformuleerde behoefte aan methoden die de individuele ontplooiing van leerlingen bevorderen (zie deel I par. 5.1).

De individuele lezer staat in deze aanpak centraal. Zijn individuele leeservaring, een koppeling van gevoel en verstand, verwoord voor zichzelf en naar anderen, is het materiaal voor reflectie, het materiaal waaruit kennis te destilleren valt over zichzelf en de wereld om zich heen. Leerlingen ontdekken zo (zie onder andere par.21) dat iedereen anders leest, andere verwachtingen heeft ten aanzien van het verhaalverloop, anders reageert op, andere eigenschappen projecteert in, en anders meeleeft met de verhaalfiguren, anders meefantaseert over de verwickelingen binnen het verhaal en de afloop ervan; dat iedereen zich op een of andere manier door zijn omgeving laat beïnvloeden in zijn houding tegenover en waardering voor het verhaal.

Leerlingen reflecteren over (reacties op) het gelezene en blijken die reflectie heel interessant te vinden, al haken er (nog?) veel af als de concrete invloed van (de reactie op) het verhaal op hun eigen gedrag ter sprake komt (zie de reacties bij de evaluaties in par.19, en de antwoorden op de slotvragenlijst in par.20).

Ze vinden het erg boeiend om met elkaar te praten over (hun eigen, individuele reacties op) het gelezene; ze vinden de literatuurles daardoor over het algemeen leuker (zie par.20).

Gevoel en verstand gaan samen. Holland (1988, pag.80 e.v.) haalt neurofysiologen aan om de juistheid van zijn stelling dat emoties niet 'uit te schakelen' zijn, aan te tonen. Men kan op grond daarvan stellen dat tekstbestudering en tekstervaring niet tegenover elkaar geplaatst moeten worden, zoals in het verleden vaak is geschied: elke lezing is in eerste instantie een ervaring; tekstervaring kan eventueel zonder tekstbestudering, maar

tekstbestudering niet zonder tekstervaring. Een confluyente aanpak, zoals reader response criticism, is een 'natuurlijke' aanpak.

De kunstmatige scheiding die (ook) in ons onderwijs op grote schaal wordt aangebracht tussen gevoel en verstand (men hoort in een klaslokaal zelden: "gebruik je gevoel!"), heeft als gevolg dat leerlingen aanvankelijk onwennig staan tegenover hun gevoelens (zie de reacties bij les 1 in par.19). In de responsen op elk verhaal is echter terug te vinden dat de koppeling verstand / gevoel een vanzelfsprekendheid is: zie de manier waarop leerlingen bijvoorbeeld gevoelens van sympathie of antipathie ten opzichte van een verhaalfiguur beargumenteren vanuit een analyse van zijn karakter en gedrag.

Voor literatuur is een wezenlijke functie weggelegd in de ontwikkeling van jongeren. Ze ervaren door deze vorm van literatuuronderwijs dat iedereen anders leest, en dus anders is, en omgekeerd. Ze worden zo geconfronteerd met hun eigen reacties en de reacties van hun klasgenoten op de meest uiteenlopende karakters, gedragingen en situaties. Normen en waarden komen zo op een 'natuurlijke' manier ter discussie. Een voorbeeld is de manier waarop bij verhaal 5 in par.19 de omgang tussen de seksen voor het voetlicht komt.

De uitgangspunten van reader response criticism worden dus duidelijk zichtbaar in de praktijk van de lessen van dit onderzoek.

Als we bezien in hoeverre de in deel 1 weergegeven hoofdpunten uit de theorieën van de reader response critics terug te vinden zijn in het materiaal uit de lessen, zoals gepresenteerd in deel 3, kan gesteld worden dat we de 'randvoorwaarden' die Rosenblatt heeft geformuleerd (leerlingen teksten voorleggen binnen hun belangstellingsfeer, en hun de mogelijkheid bieden tot esthetisch lezen; zie par.7), hebben ingepast in de opzet van de lessen. In hoeverre bij afwezigheid van deze randvoorwaarden de resultaten van de lessen anders zouden zijn, is bij deze aanpak natuurlijk niet aan te geven.

De exploratie van de eigen persoonlijkheid, waarover ze spreekt, is een activiteit die de leerlingen aanspreekt, al is de diepgang nog niet bij iedereen erg groot.

Het door haar gemaakte onderscheid tussen evocatie en respons is met name in les 5 duidelijk zichtbaar geworden.

Bleich stelt (zie par.8) dat ieders dringendste motivatie op het gebied van kennis is, zichzelf te begrijpen. Aansluitend op hetgeen hierboven naar aanleiding van Rosenblatts opmerkingen over exploratie van de eigen persoonlijkheid werd gezegd, kan erop gewezen worden dat leerlingen heel veel aandacht schenken aan het feit dat ze in een aantal opzichten hetzelfde zijn als, en gedeeltelijk anders zijn dan hun klasgenoten, en aan de mate waarin dat het geval is. Die aandacht mag beschouwd worden als een belangrijke stap op weg naar zelfkennis.

Bij de aanpak die Bleich voorstelt in *Readings and Feelings* valt op grond van de ervaringen bij les 5 een kanttekening te plaatsen. Wat hij presenteert als de

vierde stap in het klassikaal omgaan met een tekst, 'interpretation as a communal act', demonstreert hij aan de hand van een les rondom de vraag naar de betekenis van een literair-historisch 'etikel' (i.c. 'Victoriaans'). Als Bleich stelt dat door uitwisseling van individuele reacties tot consensus, tot collectieve subjectiviteit, dus tot kennisverwerving via een onderhandelingsproces te komen valt, is dat voor een dergelijk onderwerp wat makkelijker dan in het geval van een bespreking van een verhaal als in les 5 behandeld werd: vol schokkende opmerkingen over, en gedragingen tussen mannen en vrouwen. Het onderhandelingsproces werd in de resultaten van die les wel zichtbaar, het bespreken van (de beleving van) normen en waarden zoals die in dat verhaal naar voren kwamen, had zichtbaar effect, maar van echte eenstemmigheid tussen de groepsleden zal bij een dergelijk onderwerp zelden sprake zijn.

Al eerder (in par.11) werd als kritiek op Bleich geformuleerd dat hij zich in theorie afzet tegen de 'domme, masculiene benadering' die spreekt uit het 'adversary paradigm': iemand met een andere opvatting moet je in een discussie afmaken; het is 'óf hij, óf jij', terwijl Bleich in de praktijk tegenover Holland diezelfde 'agressieve' houding aanneemt.

De juistheid van Purves' opmerkingen over de aanpassingen die de eigen reactie op een literaire tekst ondergaat, op grond van het publiek tegen wie die reactie wordt geuit, bleek in de antwoorden bij les 5. Zijn opmerkingen sluiten aan bij wat door Rosenblatt werd gesteld over het verschil tussen evocatie en respons.

De opvattingen van Holland en de twee mensen op wie hij met name zegt te steunen, namelijk Kris en Lesser, zijn in de lessen uitvoerig in beeld gekomen en voor zover dat bij deze aanpak te achterhalen was, zinnig gebleken.

Zo is bijvoorbeeld niet onomstotelijk duidelijk geworden, maar valt het goed te verdedigen dat de waardering voor het al eerder gememoreerde verhaal 5, waarin nogal wat agressie naar voren komt, bij veel leerlingen samenhangt met wat in par.9.2 als visie van Kris werd geformuleerd, namelijk dat binnen de esthetische illusie gevoelens ervaren kunnen worden die we ons anders misschien slechts aarzelend zouden hebben toegestaan, aangezien ze tot onze eigen persoonlijke conflicten leiden.

Als de afstand tot de 'held' en zijn wereld te groot wordt, wat voor een aantal leerlingen blijkens hun reacties, bij verhaal 3 het geval was, is er geen sprake meer van genieten; wordt die afstand te klein, en de betrokkenheid bij het verhaal dus te groot, dan loopt de esthetische illusie ook gevaar: denk aan de twee reacties van leerlingen aan het eind van par.19.6.

Ook Lessers opvattingen zijn terug te vinden in de reacties van de leerlingen op de verhalen: weer wordt als voorbeeld verwezen naar het kennelijke genoegen waarmee door leerlingen wordt gereageerd op de agressie van en tegen de hoofdpersoon in verhaal 5: fictie als uitlaatklep.

Lessers en Hollands uitspraken over projectie, introjectie, identificatie en analogiseren zijn verwerkt in de lessen 2, 3 en 4. Het leerlingmateriaal bij deze

lessen laat zien hoezeer deze verschijnselen inderdaad een rol spelen in het leesproces. Vanzelfsprekend zijn hun opvattingen niet 'uitputtend' aan bod gekomen in deze aanpak, maar dat was ook niet de bedoeling.

Een opmerkelijk aspect is wat Holland 'de behoefte aan betekenis' noemt, als plezierverschaffend onderdeel van het lezen (zie par.9.5): bij elk verhaal gaan nogal wat leerlingen, zonder dat daar expliciet naar gevraagd is, ertoe over, 'levenslesachtige' uitspraken te doen, en demonstreren daarmee dat zij die behoefte aan betekenis inderdaad ervaren.

Een wezenlijk onderdeel van Hollands theorieën is het identiteitsthema. Het bepalen daarvan is een belangrijk doel op weg naar zelfkennis. Reflecteren over de eigen reacties op verhalen, en de reacties van anderen is een stap in die richting. Al eerder werd geconcludeerd dat veel leerlingen afhaken als de reflectie dieper gaat, als er bijvoorbeeld gevraagd wordt naar consequenties voor het eigen gedrag.

Dat dat minstens voor een deel een kwestie van onwennigheid zou kunnen zijn, blijkt uit het leerlingenmateriaal dat in Dirksen (1988) werd aangedragen: leerlingen komen na het schrijven van, en reflecteren over een aantal leesverslagen vaak tot heel belangrijke 'ontdekkingen' in dit kader (*Ik laat me meteen meeslepen door 'zielige figuren', terwijl ik naderhand, als ik er nog eens over nadenk, vind dat ze eigenlijk helemaal niet zielig zijn / Ik heb normaal altijd heel snel een oordeel klaar over mensen, maar door de boeken die ik lees, ben ik gaan begrijpen waarom mensen de soms afschuwelijke of stomme dingen doen, die ze doen*).

In par.12 werd gesteld dat in de daar geciteerde omschrijving van 'literaire competentie', het 'alomvattend' einddoel van literatuuronderwijs, een belangrijk aspect ontbrak; de rol, de plaats, de functie van de lezer bleef daar namelijk onderbelicht. Gesteld werd toen, dat "competent met literatuur omgaan echter niet goed mogelijk [is] als men datgene wat in de afgelopen paragrafen vanuit de theorieën van reader response criticism naar voren is gekomen, niet beseft, beheerst, benut: een lezer moet zich ervan bewust zijn dat hij zichzelf meebrengt in het leesproces, dat hij projecteert, zich identificeert, en daardoor vooringenomen de hem voorgeschotelde wereld bekijkt, dat hij verwachtingen heeft ten aanzien van wat hem te wachten staat, die zijn leesplezier kunnen beïnvloeden; maar ook dat hij deel uitmaakt van groepen, die zijn normen- en waardensystemen beïnvloeden: zelfs als hij 'alleen in een hoek met een boek' zit, is hij lid van groepen die verschillende waarde hechten aan (het lezen van) literatuur, en dat alles speelt mee in de manier waarop hij het literaire werk tegemoet treedt. Door reflectie over zijn leeservaringen, gevoelens, meningen, verwachtingen, fantasieën, krijgt hij meer zicht op zichzelf als lezer, wat hem competentier maakt voor de volgende confrontatie met een literair werk."

Wat in deel 3 uit het materiaal van de lessen naar voren is gekomen, laat zien dat

die lessen positief gewerkt hebben op de hierboven beschreven onmisbare aspecten van de literaire competentie van de leerling.

Immers, de leerlingen hebben in les 1 verwachtingen, meningen, gevoelens, leeservaringen beschreven en daar enigermate over gereflecteerd.

Ze hebben in les 2 ervaren dat ze projecteren: ze herkennen in de hoofdpersoon eigenschappen die bij henzelf aanwezig zijn, schrijven hem eigenschappen toe die door andere lezers niet waargenomen worden, en presenteren een beeld van zijn uiterlijk dat -ofschoon in de tekst niet beschreven- voor een groot deel bij al die leerlingen overeenkomt, doch ook van opmerkelijke individuele details wordt voorzien.

Ze hebben in les 3 ervaren dat ze zich identificeren met de hoofdpersoon. Ze voelen sympathie ten opzichte van die figuur, en antipathie tegenover de antagonist die de sympathieke hoofdpersoon 'belaagt', en nemen de visie over van de hoofdpersoon. ofschoon die -wat pas bij nadere beschouwing blijkt- in veel gevallen toch niet met de eigen visie overeenkomt.

Zowel in les 2 als in les 3 hebben ze ervaren dat ze met bepaalde verwachtingen aan het verhaal beginnen, die hun houding ten aanzien van het gebodene beïnvloeden. Bij verhaal 2 gaan sommige leerlingen ervan uit dat de hoofdpersoon van het vrouwelijk geslacht is, en vormen zich op grond daarvan een beeld van karakter en uiterlijk. Als ze erachter komen dat de hoofdpersoon toch waarschijnlijk een jongen is, wordt niet alleen -vanzelfsprekend- het uiterlijk in hun ogen anders, maar ook hun beeld van de karaktereigenschappen verandert. Zo ook treedt bij verhaal 3 een 'sekseshock' op: een meer dan zomaar vriendschappelijke relatie tussen twee personen betekent voor nogal wat leerlingen een relatie tussen een man en een vrouw. Dat het in dit verhaal om twee vrouwen gaat, zorgt dan ook even voor verwarring.

De leerlingen hebben in les 4 ervaren dat ze meefantaseren met de verhaaldebeurtenissen, allen op hun eigen individuele wijze. Ze identificeren zich (ook) hier moeiteloos met de hoofdpersoon, leven zich in zijn situatie in, en gaan zijn probleem oplossen op hun eigen manier: het valt aan te nemen dat de versie waarin de hechte band tussen de hoofdpersoon en zijn moeder weer wordt hersteld, bedacht is door een leerling met 'heimwee' naar de tweeënheid met zijn moeder; die leerling hoort dan vervolgens dat anderen diezelfde situatie op een heel andere wijze beleven. Agressie kan afgereageerd worden in -verzonnen- bruut geweld of via min of meer subtiële chantage.

Tenslotte hebben de leerlingen in les 5 ervaren dat ze beïnvloed worden door de groep waarin ze functioneren. Een afweging vindt plaats of de eerste, spontane reactie wel 'kan'; de respons wordt soms duidelijk aangepast aan de van de groep verwachte respons.

Samengevat betekent dit alles dat de uitgangspunten van reader response criticism, zoals hierboven nog eens geformuleerd, in de praktijk 'werken', dat de

hoofdpunten van de theorieën van de belangrijkste reader response critics te vertalen zijn in doelstellingen die in de hier uitgewerkte lessen haalbaar blijken te zijn, waarmee een duidelijke bijdrage wordt geleverd aan de belangrijkste doelstelling van het literatuuronderwijs, het literair competent maken van de leerling.

Het hier gepresenteerde lessenspakket op basis van reader response criticism blijkt overwegend positieve reacties op te roepen bij docenten en leerlingen. De tussentijdse evaluaties, de (lichte) verschuiving tussen de antwoorden op de begin- en de slotvragenlijst in positieve richting (vergeleken met de controlegroep leerlingen, die niet de reader response aanpak gepresenteerd kregen) en zeker ook de antwoorden bij de learner-reportstellingen laten een niet geringe mate van betrokkenheid en enthousiasme zien bij de leerlingen; de interviews met de docenten tonen over het geheel genomen ook instemming met deze aanpak. Het lessenspakket sluit aan bij de behoefte van leerlingen om zicht te krijgen op zichzelf, op overeenkomsten en verschillen met leeftijdgenoten. Het zet aan tot communiceren over de literaire teksten en de reacties op die teksten. Het geeft inzicht in verschillende aspecten van de lezersrol, en de rol van de groep bij de individuele waardering: het stimuleert de individuele ontplooiing, en vergroot de literaire competentie van de leerling.

Natuurlijk zijn er factoren aan te voeren om het positieve beeld dat in de vorige alinea's werd geschetst, te relativiseren. Het hier gepresenteerde onderzoek is niet volgens strikt sociaal-wetenschappelijke normen opgezet en zeker niet 'onder laboratoriumcondities' verricht. Al te boude conclusies dienen dus vermeden te worden.

Twee pijlers van de hier gepresenteerde literatuurdidactische aanpak: gevraagd worden naar cognitieve én affectieve reacties, en aangezet worden tot reflectie, waren voor vrijwel alle, bij dit onderzoek betrokken leerlingen, nieuwe aspecten. Veel leerlingen, zo stellen medewerkende docenten, moesten hier duidelijk even aan wennen. Als men dat in ogenschouw neemt bij het taxeren van de leerlingreacties, is het een niet zo onlogische verwachting, dat een aanpak zoals hier gepresenteerd, wanneer die niet beperkt blijft tot vijf 'losse' lessen, maar geïntegreerd wordt in het programma, tot nog meer positieve / nog positievere reacties zal leiden. Die verwachting zou door nader onderzoek getoetst moeten worden, dat dan ook voldoet aan alle sociaal-wetenschappelijke, methodologisch-statistische vereisten.

Zoals in elke vorm van (literatuur)onderwijs, is ook bij de hier gepresenteerde aanpak een 'positieve betrokkenheid' van de docent natuurlijk belangrijk.

De samenstelling van de groep, de veiligheid die men daarbinnen ervaart, de sfeer, het zijn (ook) bij deze vorm van literatuuronderwijs belangrijke factoren. Zoals al eerder werd gesteld, is geen enkele vorm van onderwijs effectief in een



klas die 'alle' energie steekt in het uitvechten van groepsconflicten, maar een leerlinggerichte aanpak zal eventuele problemen in een klas eerder zichtbaar maken dan een leerstofgerichte. Ook deze verwachting zou onderwerp kunnen zijn van nader onderzoek.

Als leraren en leerlingen over het algemeen positief staan tegenover een leerlinggerichte, lezergerichte literatuuronderwijsaanpak, zoals hier gepresenteerd, mag verondersteld worden dat in de 'tweede fase' van het voortgezet onderwijs, zoals die ontwikkeld gaat worden, plaats is voor deze manier om leerlingen literair competent(er) te maken.

1. De term 'onderzoek' wordt hier niet gebruikt in strikt sociaal-wetenschappelijke, statistisch-methodologische zin. Men vergelijkte par.14 in deel 2.

2. Bij een verklaring van het verschijnsel dat zich hier voordoet, en ook bij de processen die zich bijvoorbeeld afspelen in de vijfde les, die expliciet gaat over beïnvloeding van en door de groep, is de hulp van (sociale) psychologie onontbeerlijk. Met de voorzichtigheid die gepast is, als men als leek een wetenschapsgebied binnentreedt, wil ik hier enkele theorieën aanhalen die mogelijk enig licht kunnen werpen op wat in de groepen zoal speelde.

Voor dit tentatieve, verre van volledige overzicht heb ik gebruik gemaakt van Veen en Wilke (1984) en Meertens en Von Grubkow (1988).

De eerste van de theorieën die in dit verband aangehaald kunnen worden, is Festingers 'sociale-vergelijkingstheorie' ('A theory of social comparison processes'), waarin wordt gesteld dat mensen die geen objectieve middelen hebben om eigen attitudes en bekwaamheden aan te toetsen, hun attitudes en bekwaamheden gaan evalueren door vergelijking met de attitudes en bekwaamheden van anderen. Naarmate mensen verder afwijken van de groepsattitudes en -bekwaamheden is de neiging groter om de eigen positie te veranderen. Wanneer de andere groepsleden erg verschillend zijn in attitudes of bekwaamheden, en tevens afwijken op andere kenmerken die daarmee te maken hebben, neemt de neiging tot vergelijken af. Bij attitudes bestaat er een neiging tot convergentie.

Een klassiek experiment van Muzafer Sherif ('A study of some social factors in perception') laat zien dat mensen een groepsnorm vormen waarbij convergentie van de individuele opvattingen plaatsvindt. Solomon Asch ('Studies of independence and a minority of one against a unanimous majority') laat ook zien hoezeer de opinie van een meerderheid invloed heeft op de waarneming van het individu en wat het individu zegt over zijn waarneming.

Deutsch en Gerard ('A study of normative and informational social influence upon individual judgement') laten zien dat conformiteit zelfs optreedt in anonieme situaties, waarbij men dus wel de oordelen van anderen te horen krijgt, maar ervan verzekerd is dat de anderen niet op de hoogte komen van het eigen oordeel. Sommige mensen conformeren zich publiek, maar handhaven daarna anoniem hun oude oordeel.

Deze uitkomsten zijn bevestigd in een studie van Kok, Wilke, Van Knippenberg en Meertens ('Attitudeverandering en sociale vergelijking'): proefpersonen die in een situatie gebracht worden waarin de meerderheid van de groep een ander standpunt heeft, veranderen van attitude in de richting van de meerderheid. De vorm, de aantrekkelijkheid of de deskundigheid van de bron van een bericht, de reacties van de omgeving, spelen een belangrijke rol.

Maar vaak is er ook sprake van 'reactantie': de neiging van individuen om als ze

de sociale beïnvloeding gaan ervaren als een bedreiging van hun eigen vrijheid, actief die vrijheid te willen herstellen. Reactantie brengt overigens wel stress met zich mee.

Ook niet-conformereren kan een gevolg zijn van sociale beïnvloeding: Allen ('Social support for nonconformity') heeft dat aangetoond.

Moscovici ('Social influence and conformity') stelt dat de sociale psychologie de invloed van de meerderheid lang heeft overschat: hij laat zien dat minderheden in bepaalde omstandigheden zeer invloedrijk kunnen zijn. De groep verandert soms in de richting van de minderheid. Een dergelijke verandering vindt plaats als die minderheid zeer consistent is in attitudes en gedrag, én uit 'vergelijkingspersonen' bestaat.

3. Zie Thissen en De Moor 'Reflectiviteit en Theorievorming in de Literatuurdidactiek', in: *Levende Talen* 414, oktober 1986, pag.515-519. Hierin wordt o.a. verwezen naar de herziening van Purves' evaluatieschema in Thissen(1986), waarin uitvoerig wordt stilgestaan bij de verschillende aspecten van reflectie.

4. Enige voorzichtigheid bij het opplakken van het etiket 'projectie' is geboden. De onderzoeker dient rekening te houden met zijn eigen betrokkenheid bij de/het onderzochte, in dit geval met zijn eigen visie op / beleving van het verhaal en de verhaalfiguren. Vergelijk de kritiek van Bleich op Holland (Bleich 1978, pag.116).

5. Voor een verklaring van deze 'op zichzelf gerichte' agressie in de verhaaleinden van meisjes, wees mevr. dr.Saskia Tellegen mij op een artikel van Richard A.Cloward en Frances Fox Piven, getiteld; 'Hidden protest: the channeling of female innovation and resistance' in: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1979, vol. 4, no. 4, pag.651-669, waarin als stelling onder andere naar voren wordt gebracht: 'All of these forces (i.e. 'sex norms, age norms, class norms') work to limit and define the repertoire of deviant possibilities, with the result that the only models of female deviance which our society encourages or permits women to imagine, emulate, and act out are essentially privatized modes of self-destruction.' (a.w. pag.660).

6. Holland(1975) bespreekt in hoofdstuk 8 ('Van subjectiviteit tot collectiviteit') een manier om tot een beschrijving van groepen te komen. Hij spreekt van de groep als 'makropersoon', waarbij een convergentie optreedt rondom één stijl. Hij steunt hierbij onder andere op de visie van Robert Waelder (1936).

### Bijlage 1: De Teksten

#### Tekst 1 'Het Examen' van Oek de Jong

(Met welwillende toestemming van uitgeverij Meulenhoff B.V., overgenomen uit de bundel *De hemelvaart van Massimo* )

Op een hete zomerdag waren ruiters opgedoken in de oneindigheid van de steppe

Vlak buiten de stadsgrenzen was een jongen bij zijn haren gegrepen en op een paard gesleurd Hij had de weg moeten wijzen naar de kazerne aan de rand van het stadje De ruiters waren de binnenplaats opgedraafd en afgestegen drie hooghartige ambtenaren en enkele soldaten, stijf van het rijden, bedekt met het stof van een lange reis. De kleine garnizoenscommandant had hen met diepe buigingen begroet en naar de koele vertrekken geleid, die al maanden geleden in gereedheid waren gebracht. De jongen was weggeslopen en had in allerijl het nieuws in het stadje verspreid

Vier dagen lang werden de vreemdelingen door niemand meer gezien Aanvankelijk deden wilde geruchten de ronde Men was bevreesd Maar de onrust ebde snel weg En velen geloofden zelfs al niet meer in het bestaan van de ruiters toen er op de vijfde dag een bekendmaking kwam Die middag zou er een examen plaatsvinden

De dag verstreek De hitte werd minder drukkend en de zon zakte naar de horizon De kandidaat, een zelfverzekerde jongeman, stond voor een venster op de eerste verdieping van de kazerne Hij keek, hoog opgericht in een trotse houding, naar het volk van het stadje, dat zich achter de in een halve cirkel opgestelde soldaten van het garnizoen verdrong En hij keek verder, over de door de zon verschroeide steppe

In de toren van de kazerne lag de veroordeelde, een jonge, ijzersterke kerel, onbeweeglijk op de grond Op de plaats waar zijn hoofd rustte, had kort geleden de kleine garnizoenscommandant gestaan, op zijn tenen Hij had een ambtelijk schrijven uit de hoofdstad van het district voorgelezen En het had hem teleurgesteld dat de veroordeelde niet op zijn knieën was gevallen, geen smeekbedes had gestameld, en zijn laarzen niet had gekust, dat hij rustig had geluisterd De commandant was weggegaan De veroordeelde had zich uitgestrekt op de grond, even had hij gehuild, weemoedig, toen was hij kalm in slaap gegleden

De kandidaat staarde over de steppe en dacht aan de winteravond, waarop hij het verhaal, een legende bijna, had gehoord over de man die vijftig jaar geleden het examen had gedaan en later beroemd was geworden in het hele rijk Opwindung had hem de keel afgeknepen, hevige onrust had hem het huis uitgedreven Hij was op zijn paard gesprongen en had het in woeste galop de besneeuwde steppe ingejaagd Na lang rijden had hij halt gehouden Hij had over de glinsterende vlakte gestaard, zonder acht te slaan op de ijskoude nachtwind die door zijn kleren sneed Plotseling had hij omhooggekeken naar de heldere sterrenhemel en tartend, vol heroïsche gevoelens, zijn gebalde vuisten geschud Half bevroren was hij thuisgekomen Zijn besluit had hij niemand meegedeeld

Er was geen terdoodveroordeelde voorhanden en een jaar lang moest de kandidaat wachten Nog een vol jaar moest hij de last van zijn onaanzienlijke bestaan dragen, gekweld door het verlangen zich van alle anderen in de stad te onderscheiden Toen werd er een moord gepleegd En tot zijn onuitsprekelyke vreugde werd er iemand gegrepen, in staat van beschuldiging gesteld en na door martelingen tot een bekentenis te zijn gedwongen ter dood veroordeeld Enkele uren na het vonnis stond hij voor het stadshoofd en bracht hem van zijn voornemen op de hoogte Hij stond bekend als een voortreffelijk tekenaar, het stadshoofd stemde derhalve onmiddellijk toe en de aanvraag van het examen werd opgesteld De volgende dag zond men een boodschapper naar de hoofdstad van het district. De steppe slokte hem op, en maandenlang werd niets over de zaak vernomen

Al die maanden wachtte binnen de muren van de kazerne de veroordeelde Enkele weken slechts hadden zijn wonden nodig om te genezen Toen vroeg hij -om de kwelling van het wachten te

verlichten- te mogen werken. De commandant gaf toestemming. Hij kreeg opdracht de paarden van het garnizoen te verzorgen. De veroordeelde stortte zich op het werk en iedere dag beulde hij zich af tot hij erbij neerviel, om te vergeten

De lente kwam. De dood naderde. Hij werkte, hij at en hij sloep, zoals altijd, maar nooit tevoren had hij sterker gevoeld dat hij leefde. De kazerne was klein, zijn leven eentonig, maar hij genoot van de zon, de wolken, de geuren die de wind bracht, van de boom op de binnenplaats die bladeren kreeg, van de paarden, nooit waren zijn zintuigen gevoeliger geweest. En vreemd, langzaam vloeiden alle verlangens uit hem weg, onrust verdween, hij werd kalm. Hij aanvaardde zijn lot, het naderende afscheid deed hem niet meer: hij was volkomen tevreden, het was genoeg om enkele maanden zó geleefd te hebben.

De kandidaat staaarde over de steppe, gevangen in meeslepende gedachten: wie in de stad had ooit zoiets onoverzienbaars in beweging gezet als hij? Mensen, ver weg, waren gaan handelen, ambtelijke stukken waren geschreven, audiënties waren gevraagd en gegeven, machthebbers hadden zijn naam leren kennen en zich met zijn geval beziggehouden, ze hadden bevelen gegeven, ambtenaren en soldaten waren door de steppe gereisd. Dat alles was het gevolg van zijn besluit! De kandidaat sidderde van trots. Vanuit deze vergeten uithoek van het rijk had hij een steen gegooid en het water in beweging gebracht. Misschien bereikten de laatste rimpelingen op dit moment het andere einde van het rijk, misschien hoorde iemand daar nu van het examen en werd hij verteerd door jaloezie, door de hitte van de jaloezie. De kandidaat keek weer naar het volk dat geduldig wachtte. Hij voelde zich sterk en machtig.

En geen ogenblik dacht de kandidaat aan de dood. Het reglement van het examen schreef immers voor dat een kandidaat, indien hij faalde, ter plaatse zou worden omgebracht. Zijn hoofd diende te worden geplaatst op het tekenblad en daar te blijven als een prooi voor nachtelijke honden.

De veroordeelde ontwaakte uit zijn dromen over paarden. De wachten hadden hem geroepen. Het was tijd.

Het volk raakte in heftige beroering toen de veroordeelde op de toren van de kazerne verscheen. Een nietige gestalte tegen de diepe blauwe hemel. Men schreeuwde, men wees en beschimpde de veroordeelde.

Hij werd naar de rand van de toren geduwd, naar de plaats waar de borstwering was weggebroken om de toren aan de in het examenreglement voorgeschreven hoogte te laten voldoen. Hij werd vastgehouden aan een touw dat om zijn middel was geslagen. Twee soldaten grepen nu ieder een lange stok en plaatsten de uiteinden tegen de rug van de veroordeelde.

Slechts eenmaal boog hij het hoofd en wierp een vluchtige blik in de gapende diepte. Daarna staaarde hij alleen nog maar naar de dalende zon en ving haar warme stralen op zijn gezicht.

Er werd op een trom geslagen. De drie ambtenaren verschenen en even luwde het rumoer. Vol ontzag en verbazing staaarde men naar de rijk geklede vreemdelingen, die met stijve pasjes en onbewogen gezichten naar hun zetel liepen.

Opnieuw klonk het donkere geluid van de trom. De kandidaat kwam uit de kazerne. Geheel alleen. Het volk herkende hem en barstte uit in wilde toejuichingen. De menigte drong naar voren en de soldaten moesten zich schrap zetten om de golvende massa te keren. De kandidaat liep met snelle, kordate stappen langs de toeschouwers. De toejuichingen drongen nauwelijks tot hem door, alles kwam van ver.

Hij ging op de grond zitten op enige afstand van de toren, op de plek die hij lang geleden had gekozen. Een soldaat uit het gevolg van de examinatoren gaf hem het tekenblad, waarop een groot vel papier was vastgezet. De kandidaat legde het op zijn knieën. De soldaat trok zijn zwaard en bleef naast hem staan. De kandidaat nam een staafje houtskool in de rechterhand en richtte zijn ogen op de veroordeelde, die bewegingloos op de rand van de toren stond.

Voor de laatste maal werd op de trom geslagen. De garnizoenscommandant veerde omhoog op zijn tenen en krijste een bevel. Het werd doodstil.

Een van de examinatoren gaf een teken. Op de toren ging een arm omhoog. Het touw gleed van het

lichaam van de veroordeelde De kandidaat bracht zijn rechterhand naar het papier De arm viel en de twee soldaten stootten met kracht de lange stokken in de rug van de veroordeelde Hij wankelde, een ogenblik nog kleefden zijn voeten aan de torenrand, toen stortte hij, zonder te schreeuwen, in de diepte De rechterhand van de kandidaat vloog als een bliksemschicht over het papier, terwijl de veroordeelde naar beneden suisde, schetste de kandidaat met enkele snelle, trefzekere lijnen, een moment van de val Toen de veroordeelde tegen de harde aarde sloeg en al zijn botten brak, hief de kandidaat zijn rechterhand omhoog, zoals was voorgeschreven Een schorre kreet ontsnapte zijn mond en kaatste tegen de muren van de kazerne Het bleef doodstil

Men bracht het tekenblad naar de drie examinatoren Er werd kort beraadslaagd Toen stonden de mannen langzaam op en bogen licht in de richting van de kandidaat De soldaat liet zijn zwaard in de schede glijden Het volk jubelde

De jonge meestertekenaar stond op, zijn benen waren verstijfd alsof hij urenlang in dezelfde houding had gezeten Plotseling drongen de ooverdovende toejuichingen tot hem door Hij rechte zijn rug en keek naar de uitzinnige menigte Hier had hij nu hartstochtelijk naar verlangd, van deze taferelen had hij gedroomd. Maar tot zijn stomme verbazing voelde hij niet de geringste vreugde Het doel was bereikt, maar hij vond slechts leegte, een ontstellende leegte De jongeman wendde zich af en vol verwarring vluchtte hij naar de kazerne

De garnizoensarts onderzocht vluchtig het verwrongen lichaam aan de voet van de toren Hij gaf een bevel Het lijk werd afgevoerd De zon stond nog een handbreedte boven de horizon en het eerste rode licht gleed over de steppe

Lange tijd zat de tekenaar in een kamer in de kazerne Alleen Het hoofd gebogen Toen bereikte hem een uitnodiging om het avondmaal met de hoge ambtenaren en de garnizoenscommandant te gebruiken Hij voelde zich vereerd en begon te dromen over de hoofdstad van het district, over de brede rivier die er stroomde, over het hof van de gouverneur Nieuw verlangen, nieuwe onrust ontstond, de teleurstelling werd verdrongen In het vertrek waar werd gegeten, was het feestgedruis uit het stadje niet meer te horen

Hij was nerveus, dronk nauwelijks van de wijn om ondoordachte woorden te voorkomen Hij spande zich in om de tongval van de vreemdelingen over te nemen De ambtenaren bleven koel

Die nacht sloep hij niet Hij dacht na en zag maar een weg In de schemering van de dageraad verliet hij het stadje, met de ambtenaren en hun soldaten Hij nam van niemand afscheid

Zij reden door de steppe De zon steeg In een opwelling bracht hij zijn paard tot stilstand en keek om Het stadje was verdwenen Zover het oog reikte, strekte zich de verlatenheid van de steppe Hij staarde in de lege verte en opeens doorgrondde hij zijn lot altijd te zullen veroveren en nooit iets te zullen winnen, omdat zijn verlangen alweer verder reikte Verschrikkelijke angst greep hem aan Nog een ogenblik tuurde hij in de richting waaruit hij gekomen was

Toen dreef hij met een woedende kreet en wrede schoppen van zijn hakken het paard aan om de vreemdelingen in te halen, die verder waren gereden zonder acht op hem te slaan

Tekst 2 'Bingham & Co' van Levi Weemoedt

(met welwillende toestemming overgenomen uit de bundel *Bedroefd maar dankbaar*, uitgeverij Contact, 1991)

Dat alles wegwaaert, alles verdwijnt, o ik heb dat nooit beter gevoeld dan tijdens de eerste kampeervakantie met mijn ouders, 1956 in het Sauerland We stonden op een pre historische camping, een stuk land dat voor het vee te steil en te bonkig was, boven een boerderij waarvan ik mij nog het duidelijkst het open hartje in de deur van het schijlhuis herinner, diep in het dal

Ons onderdak was een grauwwitte kolossale tent, waarop met sombere, zwarte letters, akelig zichtbaar, een aantal maal de woorden BINGHAM & CO SCHIEDAM te lezen stonden Bij die firma had mijn vader het gevaarte gehuurd om voor het eerst met het hele gezin plus mijn neefje als

speelkameraad voor mij naar het buitenland te gaan Europa herstelde zich voorspoedig van de oorlogswonden en ook in ons milieu werd wat geld overgehouden, maar het bleef natuurlijk verstandiger de eerste keer een tent te huren dan te kopen

Het kamperen toen kende nog niet de luxe excessen van onze dagen op een diep doorbuigende impenaal werden gewoon dezelfde spullen meegenomen die dagelijks in het huishouden werden gebruikt moeilijk te stapelen voorwerpen als de rondborstige Holland Electra stofzuiger met zijn vele uitstekels, de hand koffiemolen, het stalen vergiet, de zinken afvasteil, de oude vertrouwde staande fietspomp (met daarop de door mijn vader geschilderde letters KOOP ER ZELF EEN!), tientallen lakens, slopen en dekens en verder allemaal levensmiddelen, levensmiddelen, en nog eens levensmiddelen Je kon in de wagen geen voet verschuiven of je stootte tegen een vleespan, bij het verzetten kwam er met de wandelstok steevast een pakje boter naar beneden en drukte er plotseling een tentstok in de oksel En al die conservenblikjes die de hele weg tegen de benzinetank rammelden! Die ontelbare handige artikelen, zo fijn zo licht zo waterdicht, die de kampeerder tegenwoordig tot zijn beschikking staan, ze waren er toen doodeenvoudig niet.

Maar men had toen nog wel ruim baan op de Europese wegen! En zo'n vijfentwintig jaar terug zwaaiden landgenoten nog naar elkaar in het buitenland En tot grote ergernis van mijn vader toeterden zij daar nog luidruchtig bij ook, een apenheide die in zijn misanthropisch gemoed geen sprankje genade vond Maar hij wreekte zich hiervoor op de terugreis. Want hij had de gehele vakantie dit stompsinnig ritueel vrij kalm en slechts binnensmonds vloekend over zich heen laten gaan, toen eenmaal voor het laatst bij Wuustwezel de Nederlandse grens was gepasseerd, sloeg hij bij iedere tegenligger buiten zinnen op de claxon en kryste door de ingedommelde Volkswagen 'HOI LANDERS! HOLLANDERS!'

Uit een vaag maar in ieder geval langdurig vrijgezellenbestaan dat zich voornamelijk had afgespeeld in een tweevoetsjop op de vlieten en de Vaart bij Vlaardingen had mijn vader een passie overgehouden voor knopen leggen De veters in mijn schoenen, eenmaal door hem gestrikt, zaten voor het leven vast, zelfs als ze knapten, hield ik altijd nog die gave strik in mijn hand Mijn zusje heeft eens een hele middag huilend in de bloedhete zon gelopen met haar capuchon op, waarvan mijn vader 's morgens, toen er een buite dreigde, de koordjes stevig onder haar kin had vastgesnoerd En ik herinner me ineens dat ik een keer, toen ik een boodschap voor hem moest wegbrengen, in dolle drift mijn fietsje in elkaar heb getrapt, omdat daarop het pakje zo geraffineerd was vastgebonden, dat het nergens kon worden losgemaakt Want mijn vader had altijd een hekel aan endjes touw die er zo maar los bij hingen 'dat gaat klapperen en slaan' zei hij, en dus knipte hij die stukjes vlak boven de knoop af Niets bracht hem zo in verrukking als een kluwen hagelwit zeiltouw, soepel en krachtig, met aangeslagen ogen om doorheen te halen Lang voor het uur van vertrek, die eerste vakantiedag, zag ik hem op het keukentrapje over de impenaal van de Volkswagen gebogen staan en hoorde ik hem hijgend sjoeren, doorhalen en overgooien Toch was zijn stouwerstalent niet bestand tegen het volkomen systeemloos aanreiken door mijn moeder van de meest ontmoedigende voorwerpen En dus klonken er weldra enige overgekookte 'godvers' voor de steeg, die ik maar moeilijk voor mijn vriendjes verborgen kon houden

En het vertrek zelf vond plaats in een sombere en bedrukte sfeer, waarbij duizend spanningen en emoties net niet tot ontlading kwamen en bij ons kinderen zo maar ineens tranen begonnen te rollen van angst en verdriet. Toch moesten wij, met verwrongen gezicht, opgewekt en blij gedag zwaaien aan vriendjes, buren en aan tante Neel die in haar zwarte jurk, de handen drogend aan het bloemetjesschoort, juist op tijd voor de uitgang van de steeg stond Het had allemaal meer weg van een Uitvaart dan van een vrolijk begin van een fijne vakantie ('Jij gaat fijn op vakantie! Heb je een fijne vakantie gehad, ja zeker, he?') Die stemming werd er, de eerste honderd kilometer, niet beter op De conversatie tussen mijn ouders op de voorbank beperkte zich tot het nauwkeurig uitwisselen van beleidingen en het insinuerend opsommen van artikelen die 'ook wel weer vergeten zouden zijn' Op de achterbank maakten mijn neef en ik bevestig aantekeningen in een dagboekje, god mag weten elke idioot ons dat idee had aangepraat Het zal wel iets te maken hebben gehad met de unieke belevenis

van de eerste keer buitenland. Triest schreef ik er voorlopig alleen wat plaatsnamen in, die ik op willekeurige momenten door mijn raampje voorbij zag schieten. En verder probeerde ik stiekem te ontcijferen wat mijn neef schreef. Maar die kreeg het in de gaten en hield zijn hand ervoor.

De eerste nacht dat de tent in volle glorie overeind stond, werd hij ook weer neergesleurd. En het had mijn vader nog wel zo'n moeite gekost de zware tabernakel op zijn poten te krijgen! Aan ons had hij in elk geval weinig hulp gehad: in beslag genomen door al die 'bergen' om ons heen en het indrukwekkende stuwmeer dat diep onder ons lag, hielden we de tentstokken óf te laag óf te hoog, zodat de aansluiting met die van mijn vader pas na veel gepor en geprik tot stand kwam. En zelf heb ik sterk het vermoeden dat toen, door al dat gepook met die scherpe punten, in de nok een scheurtje in het tentdoek moet zijn ontstaan, een scheurtje dat later op die dag nog wel een staartje zou krijgen! Maar op een gegeven moment stond de tent en liep mijn vader trots als een aap om het lelijke, logge ding heen, terwijl hij hier en daar een scheerlijn aantrok en ter versterking van de nok een extra lijntje spande. Van het asgrijze zeildoek schreeuwde het BINGHAM & CO SCHIEDAM je om de meter tegemoet, vooral nu het doek zo strak stond.

Het avondeten moest binnen in de tent gekookt worden want het was zachtjes gaan regenen. De ingang werd versperd door het blauwe butagasstel, omgeven door een ring van vlijmscherpe, opengetrokken blikjes. Mijn neef en ik zaten achter in de tent en moesten daar noodgedwongen blijven wachten. Er viel niets anders te doen dan in het dagboekje te gaan zitten schrijven maar er was nog maar zo weinig gebeurd! 'De tent staat, we gaan eten', las ik naast me. Die had blijkbaar ook niets anders.

Nog maar net lagen we op de keiharde luchtbedden (zelf, met een steeds groter gevoel van duizeligheid opgeblazen, want de fietspomp paste er niet op) of het begon opnieuw te regenen, maar nu harder en met dikkere druppels. 'Hé jongens, gezellig dat getik op de tent, dát hoor je niet in een eerste-klas-hotel', zei mijn vader voor in de tent. En meteen zette hij in: 'Het regent, o wat regent het / Ik hoor de regen zingen..'

Mijn neef en ik hoorden de regen helemaal niet zingen, want de neerslag was in alle forsheid toegenomen. Het leken nu wel hagelstenen die op ons dak kwamen. Het zeildoek begon nu ook licht heen en weer te gaan en vanaf mijn plaats, achter de tentstok, zag ik in spiegelbeeld en op hun kop, de letters BINGHAM & CO naar binnen en naar buiten gaan, alsof de tent ademhaalde. Mijn vader was aan het volgende lied begonnen en omdat wij dat ook kenden, zongen we enigszins trillend en bedeesd mee: 'In 't groene dal / In 't stille dal / Waar kleine bloehoempjes bloeien..', maar net was mijn vader, die ons iets vooruit zong halverwege de regel: 'Daar ruihuist een blahanke waterval..', of er beukte een enorme windhoos op de tent neer en op dat ogenblik krijste er een geweldige scheur vanuit de nok naar beneden. Vrijwel meteen voelde ik nattigheid op mijn kussen. 'Godverdomme!', brulde mijn vader en direct zat iedereen overeind. De tent begon te schokken als een gek, want door de plotselinge jaap kreeg de onverwacht opgestoken storm greep op het binnenste van ons gezellige nachtverblijf. Nu eens stond de tent ongelooflijk bol, dan weer scheen alle lucht eruit weggezogen en werden wij als vacuüm verpakte koffiebonen in het tentdoek gedrukt. Bij de volgende klap sloeg een windstoot een hele tentlap open waardoor ik schuin onder mij de letters BINGHAM & CO weer in normaal schrift kon lezen, terwijl dikke hagelstenen op mijn hoofd ranselden. 'Aan de tentstokken!', schreeuwde mijn vader en snel trok ik mijn hoofd terug. Mijn neef en ik grepen de achterste staander en kregen versterking van mijn zusje. Mijn ouders hoorde ik voor in de tent jeremiëren rond de andere stok.

Er werd nu niet meer gezongen in onze tent. Geen stem had trouwens dit razen der elementen kunnen overdonderen. We hadden bovendien de handen vol aan de stok die als door een boze geest bezeten de krankzinnigste bewegingen maakte en ons alle drie meesleurde als hij plotseling naar een totaal onverwachte kant uitsloeg. Mijn handpalmen gloeiden om de kokende staaf en ik verbaasde me erover dat mijn zusje nog helemaal niet gebuild had. Midden in het geloei hoorde ik het rinkelend geluid van tentstokken die uit de nok op de grond vielen en ineens stortte een grote lap tentzeil als een gewaad



over ons neer en zaten we in het pikdonker. We konden nu ook onze ouders niet meer horen. Maar het hield wel onmiddellijk op met lekken waardoor het behaaglijk warm werd en op een bepaald moment zijn we zo, met ons drieën om de tentstok in slaap gevallen.

Ik was het eerste wakker, volledig in paniek. Ik had gedroomd dat ik blind was en toen ik mijn ogen open deed, was het nog echt waar ook! Pas heel langzaam, bij het voelen van het kletsnatte tentdoek, kwamen de herinneringen aan de vorige nacht terug. Ik moest helemaal onder mijn zusje uitkruipen en probeerde mij ook onder de klamme last van al de gescheurde zeilen uit te werken. Eindelijk had ik mijn hoofd naar buiten, waar ik meteen verblid werd door een stekende zon. Toen ik mijn ogen open kon houden, drong zich een uitermate triest tafereeltje aan mij op. Ik zag dat de tent die nacht finaal door midden was gescheurd. Wat nog restte, waren twee schamele wigwams, gedrapeerd rond de tentstokken en slechts verbonden door het lijntje dat mijn vader voor de zekerheid langs de nok had aangebracht. Van beide tentjes kwam een enorme damp, alsof er binnen drifig gekookt werd. Droef keek ik naar het gedeelte waar nu mijn ouders onder lagen. Het zag er nog veel geteisterder uit dan het onze. Rafels en flarden hingen van de punt naar beneden. Op een reep, precies over de lengte, stonden duidelijk leesbaar de zwarte letters BINGHAM & CO SCHIEDAM. Het hing er als een laatste groet. De zon begon nu erg warm te worden maar ik had het koud tot diep in het hart en voor het eerst verlangde ik sterk naar mijn dagboek.

Tekst 3 'De zwemmer Een vakantieverhaal' van Anna Blaman

(Met welwillende toestemming van uitgeverij Meulenhoff overgenomen uit de bundel *Overdag en andere verhalen*)

Het was geen opzet, geen afspraak, maar zo liep het nu eenmaal. Zij voorop, ik onmiddellijk achter haar aan, strompelden we over de puntige rotsgrond en over de verlaten keienstrandjes tot waar geen mens meer te bekennen viel. Een ultieme vermoeiende tocht, ook al doordat de zee zo luidruchtig was dat we elkaar moesten toeschreeuwen om elkaar te verstaan. Er stond een stormwind en er was totaal geen zon, en ik liep me al te verwijten dat we niet rustig in het dorp gebleven waren, wat was hier te beleven behalve dat het er nog naargeestiger was dan daargronds? Maar toen stonden we stil, beiden higgend als vluchtelingen, en terwijl ik ontstemd, ontredderd om me heen keek, eerst over de zee, toen over het rotsige land, hoorde ik haar zeggen: Hier gaan we liggen, hier hebben we rust. - En ze strekte zich languit op het smalle keienstrand en richtte de blik omhoog. Hier, zei ze toen nog, hier kan je vergeten dat er nog andere mensen bestaan dan jij en ik, hier ben je precies tussen de wereld en de zee in, in een soort niemandsland. Denk nu maar nergens meer aan. Luister naar de zee en kijk het heelal binnen, iets heilzamer bestaat er niet. - Ik was niet gaan liggen, ik bleef zitten, stug, rechtop, alsof ik zo weer zou opspringen om verder te gaan. Ik zei: Heilzaam! Dat zei je toch? - De golven raasden ons tegemoet en het heelal was potdicht. Maar toen ik opzij keek naar haar gezicht zag ik dat ze glimlachte, ze was er zeker van dat ze wijzer was dan ik. Waarom ging ik dan ook niet liggen, hier, tussen de lage rotsen, tegen de wind beschut, op zo'n eenzame plek dat het menselijk wel en wee meteen een mensenleven ver weg scheen? Waarom deed ik dat niet, tot mijn eigen behoud? - Op zo'n eenzame plek, waren we hier dan werkelijk samen? Ik keek spiedend om me heen en ontdekte toen meteen al dat er misschien honderd meter verder nog iemand was. Dat had ik trouwens nooit eerder kunnen ontdekken, want hij moest zich achter een van de rotspunten hebben ontleed en nu zag ik hem het water tegemoet lopen om te gaan zwemmen. Daar is anders nog iemand, zei ik. Ze bewoog zich niet, ze bleef met een luie vredige glimlach omhoog staren. Niet kijken dan, raad ik je aan. En toen. Ik zou trouwens niet eens meer kunnen kijken, ik lig hier als een steen tussen de stenen van het strand, als een stofje op de bodem van het heelal. - En zonder ook naar mij te kijken zocht ze met een blindelings gebaar mijn hand en zei: Doe mij maar na, het is heerlijk, niets doen, niets denken, alleen maar bestaan. En terwijl ze mijn hand bleef vasthouden. Er is dan ook niets meer dat me kan raken en niets meer dat er van mij uit kan gaan behalve dat wees steen met de stenen, een stofje in het heelal. - Maar al klonk dat als een gebod, als een verlossende toverspreuk vanuit het geheim van de

natuur rondom, het had geen vat op me. Ik bleef wie en wat ik was, ik bleef doodeenzaam mezelf en keek verloren over het strand en de zee. Ik zag: De zwemmer had nu bijna het water bereikt. Hij liep zeer omzichtig, de rotsgrond en de keien moesten hem wel pijn doen, en toen bleef hij aarzeland staan. Het water was natuurlijk ijskoud en bovendien hadden de golven bij het teruglopen een enorme zuigkracht. Luister, hoeveel keistenen er worden meegesleurd, met een snerpend geluid, als met wagenvrachten tegelijk! Het was eigenlijk waanzinnig om nu te gaan zwemmen.. Je kunt het niet, hoorde ik naast me, je blijft zitten en je kijkt. Zolang er nog één mens te bespeuren valt, kom jij niet tot rust. - Ze streefde mijn hand: Ik zou haast denken dat je waanzinnig veel van mensen hield. - O, dat weet ik zo niet, zei ik. Vanochtend bijvoorbeeld, ging ze verder, in die winkel en daarna in dat restaurant, daar dacht ik ook al zoiets. - O ja? En waarom dan wel? - Ach, dat weet je best, zei ze en toen hield ze haar hand stil op de mijne. Natuurlijk, we hadden een blik van verstandhouding gewisseld, eerst om die vrouw achter de toonbank die alles fout deed, het afwegen, het afrekenen, want o ze was zo bang van die man van haar die met ijskoude hilariteit en met kleinzielige haat in zijn ogen stond toe te kijken hoe slecht ze zijn winkel dreef...en daarna om dat kind in die restauratiezaal dat de bevelen van zijn moeder opvolgde alsof zijn leven ervan af hing, en o die keiharde franse stem en dat panische schuwe gehoorzamen zoals een hond dat kan doen, waar anders de zweep overheen gaat! Maar goed, een blik van verstandhouding, wat zegt dat nog? Toch zeker niet dat je elkaar begrijpt. En zij, naast me, is zo anders dan ik, mijn antipode; ze kan, als 't moet, zelfs lachen waar ieder ander huilen zou. Maar jij, zegt ze dan plotseling, jij bent altijd-weer-aan het slachtoffer van je fantasie, jij ziet meteen een heel leven achter zo'n onbetekenend voorvalletje; je ziet de kruideniersvrouw en dat kind in het concentratiekamp van de liefdeloosheid, je ziet hoe ze geestelijk verhongeren, gepijnigd worden, tot waanzin gebracht en uiteindelijk als beesten sterven. -Ik keek de zee over. Neen, zei ik zonder mijn blik van de zee af te wenden, neen, zo is het niet, zo'n melodramatisch verhaal, hoezeer het ook waar zou zijn, heb ik er in ieder geval niet achter gefantaseerd. Maar hoe het dan wel is, dat is moeilijk te zeggen... Ondertussen zag ik de zwemmer met de branding worstelen, vastberaden, doelbewust; hij dook onder de hoog aanstormende golven door, zwom dan drie, vier slagen en dook dan weer. Het was een mooi gevecht van list tegen geweld. Straks was hij wel door de gevaarlijke branding heen en zou hij in een gebied komen waar de zee nog ternaauwernood zee mocht heten; het deed eerder denken aan een enorme warreling van machtige reptielen, giftig groen, met schuimkoppen...En ondertussen voelde ik dat zij naast me mijn hand weer begon te strelen en hoorde ik haar zeggen: Vergis ik me dan? Wat ging er dan toch in je om?-Ik trok mijn hand los, want het zou kunnen dat ze zou moeten lachen en daarom keek ik haar ook niet aan toen ik zei; Wat mij bezighield, was meer de mentaliteit van die twee anderen dan het lot van hun slachtoffers...ik weet niet of je me begrijpt.-Ze lachte, luidop. Natuurlijk, Anna, zeg het maar! Wees niet bang voor een woord waar heel de wereld al mee koketteert. Liefde! Er moest wat meer liefde zijn! Dan zou de kruideniersvrouw zich op slag veilig voelen en afwegen en afrekenen als de beste, en dan leefde het jongetje niet meer in zijn concentratiekamp maar speelde het als een gewoon onbevengene jongetje op het strand met andere jongetjes! -En weer lachte ze, niet boosaardig, maar zelfverzekerd, geamuseerd, omdat alweer het bewijs geleverd was hoe goed ze me kende, beter dan ik mezelf kende als ik haar geloven moest. Ik keerde me naar haar toe en zei bits: Je houdt me voor een idioot, maar je vergist je weer. Ik heb het niet over liefde, ik pas wel op. Ik denk alleen nog maar aan een klein beetje redelijke aandacht, niet uit liefde voor elkaar (dat is te veel gevraagd, véél te veel), maar alleen om elkaar het leven mogelijk te maken.Luister -ik veranderde van toon, want nu meende ik dat ik werkelijk zou kunnen zeggen wat ik bedoelde - een klein beetje aandacht voor elkaar, bij wijze van menselijk fatsoen, aangekweekt als een gewoonte, alleen dat dus maar, hoe denk je dat de wereld er dan zou uitzien? - Ik keek haar dwingend aan, ik zag heel goed dat ze moeite had niet in lachen uit te barsten en zich maar net beheerste.Ze was tenslotte ook nog op me gesteld. En daarom ook raakte ze met liefkozende hand mijn gezicht aan, terwijl ze met trillende stem zei, trillend van ingehouden lachen: O, de wereld zou een paradijs zijn. Geen sterveling zou zich meer een schaaft tussen de wolven voelen, geen sterveling zou meer verloren kunnen gaan. - Maar toen trok ze snel mijn gezicht naar zich toe, drukte haar wang tegen de mijne en fluisterde: Maar weet je dat het nooit,

nooit zo zal kunnen worden? Dat zou toch zijn het 'God ziet ons' onder de mensen opdelen...Dat zou dan voortaan zijn 'Wij zien elkaar'. Denk je dat in! -En werkelijk, toen werd het haar te machtig en ze barstte in lachen uit.Eén poging waagde ik nog, ik zei: En waarom niet? Is dat dan niet wat de mens in de geest te beërven heeft, op de duur? -Maar ze bleef lachen, zonder boosaardigheid, zeker, eerder zelfs vertederd, maar ik kon het toch niet langer verdragen, het ging tenslotte om een van mijn hoogste denkbeelden En ik kwam overeind, en zodra ik recht stond, sprong de wind op me af alsof die me had opgewacht en voelde ik me meteen temidden van een loeiende storm.Ik zette me schrap en begon te lopen, en zij achter me aan, roepend:Anna, gekke lieve Anna, je bent toch niet boos! - Ik schudde het hoofd, neen, dat was ik niet, maar waarom bleef ze dan ook lachen, wás ik soms belachelijk! Natuurlijk niet, maar weet je wat het is, m'n lieve Anna, ik ben te cynisch en jij bent te goed, geloof me maar, dat is het...En zo liep ik langs het strand, en de hooglopende golven raasden daar kwaadaardig op toe en achter die golven lag weer de zee als een wirwar van sissende reptielen, en zo liep ik dus ongeveer honderd meter ver, en toen bleef ik plotseling stilstaan en zij achter mij aan eveneens. Voor mijn voeten lagen de kleren van de zwemmer. En al voordat ik de zee begon af te turen, die verlaten waterwoestijn in de storm, wist ik het al Hij was nergens meer te zien. Hij zwom allang niet meer, hij dreef allang diep onder het loeiende water in een stilte die we absoluut noemen of eeuwig.

Maar zij die naast me stond hief de blik niet op Ze bleef roerloos, als gebiologeerd, staan en keek al maar, als gebiologeerd, naar dat ellendige hoopje kleren...totdat ik zei: We moeten dat direct gaan melden. Toen kwam ze pas weer in beweging, maar zonder me aan te zien. Ze moest wel diep meelij met me hebben dat ze zo nauwkeuring aan mijn ontreddering voorbij keek. En daarom bleef ze natuurlijk ook buiten staan toen ik ging melden dat ik een man had zien zwemmen, maar dat juist het ogenblik waarop hij verdrongen moest zijn aan mijn aandacht ontsnapt was.

Tekst 4 'De Afgang van Apollo' van Monique Thijssen

(Met welwillende toestemming van Uitgeverij Wolters-Noordhoff overgenomen uit *Tikker* 4.1 (1981))

Bruno keek uit over het glinsterend water en zag de vissersboten uitvaren op het avondgetij. In de verte liep een wit passagiersschip de einder af naar de haven. Op het strand lagen nog mensen, rood als kreeften, lamgeslagen door de hete zon Hij wendde zich af van het uitzicht. In de kamer naast de zijne zag hij zijn moeder voor de spiegel zitten met een band om haar haren en een spierwit masker op Hij ging naar haar toe en boog zich naar voren. 'Nu niet,' waarschuwde ze met stijve mond Hij zette haar slappe hoed op, trok een wenkbrauw op boven zijn brillette en nam de houding aan van een dronken dichter. Ze sloot haar ogen om hem niet te hoeven zien, toen barstte het masker open in een lach 'Waarom doe je dat?' klaagde ze. 'Waarom doe jij dat?' vroeg hij, 'om nog mooier te worden?' Ze veegde het masker van haar gezicht.'Zo is dat, schat,' zei ze verstrooid, 'doe je je grijze pak aan?' Hij bloosde toen hij zichzelf bekeek en nam zijn gewone doorgezakte houding aan. Ze lette niet op hem en werkte zich in een lange jurk 'Hup kleed je om. We gaan dineren. Hoe is dit?' Ze hield haar armen hoog en draaide voor hem langs: een lichte bloemengeur waaierde mee. 'Mooi,' zei hij, 'heel verschrikkelijk mooi.' Ze gaf hem een duw in de richting van zijn kamer. 'Ga. Kleed je om. Grijz en zwart. Borstel je haar. Ik wil me niet voor je schamen...'

Altijd als hij naast haar liep, met haar arm in de zijne, voelde hij de blukken van de Italianen op hen gericht Zijn hoofd was te groot voor zijn lichaam en hij droeg het brillette slechts om iets van zichzelf te verbergen. Nu droeg hij zich van trots iets hoger, wetend hoe onaanzienlijk hij was, toch mooier door haar uitstraling. Een toeschietende ober die wat complimenten zong, bracht hen naar hun tafel. Ze dronken het apertief en spraken met elkaar Het zou weer een heerlijke vakantie worden Ze zouden gaan wandelen op de oude stadsmuren, ze zouden lezen onder de parasol, lachen om de zonzanbidders, praten over de toekomst, ze zouden al het geld opmaken dat ze hadden meegenomen.. Ondertussen gebaarde ze, glimlachte ze, wetend hoe ze bekeken werd door de matrones en hun kinderen, wetend hoe ze werd bewonderd door de mannen. Bruno speelde het spel mee, hij

was ermee opgegroeid. Hij schonk haar glas bij, gaf haar vuur, raapte haar servet op en vertelde haar van de wetenschap die hij in zijn boeken opdeed. 'Niet zo zwaarwichtig, mijn kleine filosoof,' glimlachte ze, 'we zijn op vakantie.'

Het orkest begon een kwijnend deuntje te spelen. Ze greep zijn hand en trok hem mee naar het dansvloertje. Hij danste stijf, terwijl zij hem plagend leidde in moeilijke zjpassen die haar rok deden zwaaien. Er werd gefluisterd en gelachen. Wie is die mooie vrouw met die jongeman in het grijze pak? Blij met het einde van het deuntje bracht Bruno zijn moeder terug naar haar stoel. Er stond meteen een Italiaan aan hun tafel die boog en zangeng zeurde over de eer van een dansje met hem. 'Dans jij maar met iets jeugdigs,' zei ze. En weg was ze, in de armen van een vreemde. Bruno zakte in zijn oude houding en dronk van zijn glas. Zijn ogen loken achter het briljetje, hij voelde zich vreemd naakt in zijn pak, geërgerd door zijn eigen verlegenheid. Toen zijn moeder werd teruggebracht, leegde ze staande haar glas en straalde rozig. Binnen een paar seconden was ze weg met een andere Italiaan. 'Zijde zakken,' fluisterde de jongen, 'met je witte tanden, je bruine koppen en je mooie praatjes. Leeghoofden, ze is niet van jullie, ze is van mij!' Ze bleef met dezelfde man doordansen en toen ze eindelijk terugkwam had ze de man aan de hand en stelde hem voor. Hij heette ongeveer Mario Maria Bastopollo, hij was lang, knap en rap van stem. Hij betastte de jongen die daaronder verstijfde en warenpelp, 'Dio, Bruno! Vijftien jaar? Dan moet je nog flink groeien. Vaak zwemmen maar en veel sport doen, zo ben ik ook een man geworden.' De jongen verborg zich in zijn schouders, achter zijn bril. En weg was zijn moeder, met de kwijlebal. Bruno bestelde nog een fles en dronk het ene glas na het andere. 'Zo,' zei hij sarcastisch, 'zo, ben jij ook een man geworden? Zo, zo, zo, en wie bepaalt dat eigenlijk? Je gehuurde smoking? Je dikke vrouw? Je tien kinderen? Blijf van mijn moeder af!' Hij hield de dansers in de gaten en probeerde zijn moeder met intense gedachten bij zich terug te krijgen. Ze walste, ze draaide, ze lachte, ze bleef maar met die man doorgaan. Bruno stond op en vroeg het eerste het beste meisje ten dans. Het was een lelijk vogeltje dat zich net zo verveeelde als hij. Het was niet te zeggen wiens hand zo zweette. 'Wat is het heerlijk, he?' nep zijn moeder stralend. 'Ik verveel me!' nep hij hard voor zijn doen. Ze hoorde hem niet. Hij bracht het meisje terug en liep naar buiten. Hij beende heen en weer onder de sterrenlucht. Hij zat vol onaangename voorvoelens.

Hij bracht haar de bos rozen die de volgende morgen voor haar deur lag en las hardop wat er op het kaartje geschreven stond. 'Van uw dienaar Mario Maria Bastopollo.' Ze rekte zich uit als een tevreeden kat en verlegde haar krullen. 'Voor eeuwig uw dienaar,' ging Bruno verder, 'hij zal je nooit vergeten, het was een verrukkelijke avond, signora. Que bella. Amooooore!' Er was een gemene snerp in zijn stem gekomen en zijn hand trilde toen hij de koffie inschonk. Hij verkruimelde een toastje en vroeg, 'ben je verliefd op die Apollo?' 'Apollo! Noem je hem zo?' Hij schokschouderde. 'Wat is verliefd?' vroeg ze, 'omdat ik eens met iemand anders optrek?' Hij stelt je aan. Je moet eens met je leeftijdgenoten optrekken. En je zou wat aan sport moeten doen.' Ze gaf hem een duwtje tegen zijn borst. Hij staarde haar verbaasd aan. 'Je moet je ontwikkelen,' zei ze, 'je loopt helemaal krom.' 'Tot nu toe was ik je prins,' zei hij. 'Je bent mijn boekenprins, je moet eens gaan zwemmen.' 'Tot nu toe mocht ik niet in het water omdat JIJ er bang van bent,' zei hij. Ze sprong uit haar bed en begon haar wangen te bekloppen met een blauwe creme. 'Ik ben niet bang van water,' nep ze kwaadwordend, 'ik ben alleen bang van de zeeëgels, je kunt doodziek worden als je daar op gaat staan. Maar ze schijnen er dit jaar niet te zijn. Je wordt een moederskind!' 'Nu ineens?' Hij slakte. 'Het valt me nu op! Nooit kan ik doen waar ik zin in heb, altijd sta je klaar met je puntig commentaar. Basta!' Hij trok zich verder terug in de kamer, woede en verdriet vochten om voorrang. 'Ik moest altijd bij je zijn,' fluisterde hij naar waarheid, 'je WILDE me altijd aan je zijde. Die man, die Italiaan, Apollo, als we thuis zijn krijg je nog een brief vol valse praatjes en loze complimenten en dan hoor je nooit meer iets.' 'Weet tegen wie je spreekt,' zei ze ijzig en ze sloot haar kamerjas hoog in een afwijzend gebaar, 'kleed je om, probeer jezelf eens te vermaken en loop eens RECHT!'

Hij liep over het hete zand, met zijn ziel onder zijn arm. Vroeger zei ze, je loopt zo gebogen van het lezen, mijn lieve filosoof, mijn prinsenkind. Ver van de meute, op het stille stuk van het strand, zag hij

zijn moeder onder de parasol zitten met Apollo naast zich Zo nu en dan stond de man op, om haar een schelp te brengen, om zich te laten zien Zijn machtig lijf glom van zon en aandacht, en was diep bruin Zijn benen waren te kort voor zijn machtige torso, maar dat zag Bruno, zijn moeder was kennelijk blindgeslagen Bruno bleef in hun buurt zwerven en ging toe terug naar het strand waar iedereen zat. Hij liet zich neer op het zand en probeerde te lezen Achter zijn bril traanden zijn ogen niet alleen van het felle licht. De meisjes van vorig jaar waren uitgegroeid en stonden hand in hand in de kleine golven te gillen Moet ik daar mee spelen, dacht hij somber Hij trok zijn knieën op en sloot zich af Iemand wierp zand op zijn boek Hij draaide zich om 'Ha Bruno,' zei het meisje 'Ha. Marina?' hij knipperde met zijn ogen en dook weg in zijn schouders. 'Zit je weer te lezen?' 'Zoals je ziet,' zei hij toen ze voor hem kwam staan Ze had meens borsten onder het natte badpak en de lange benen van een veulen Bruno verzette zijn bril en ergerde zich aan zijn bloes. 'Ga je nooit uit de kleren?' vroeg ze 'Ik kan slecht tegen de zon,' antwoordde hij 'Aansteller Kom je mee de zee in?' 'Ik houd niet van water,' zei hij droog 'Dio! Wat ben jij oervervelend,' ze greep zijn boek, 'Faust! Vorig jaar was het Nietzsche Lees je nooit een gewoon boek?' 'Zoals een liefdesroman?' vroeg hij 'Ja, waarom niet? Je lijkt wel een oude man Er zal nooit iemand verliefd op je worden ' Hij keek haar kil aan Dachten vrouwen alleen maar aan houwen en trouwen? Ze wierp een lading zand over hem uit en liep van hem weg met een wippend achterste Bruno nam zijn hoed af en waarderde koelte over zijn gezicht. De zon brandde op zijn schouders. Voor het eerst van zijn leven vervelde hij zich Zijn voeten brachten hem weer naar het stille stuk van het strand Onder de parasol lag zijn moeder nu plat en glad Apollo boog zich half over haar heen en speelde met haar hand Bruno hoorde in gedachten de klankrijke stem, mooie praatjes, beloftes, complimenten, avondafspraken, que bella, que bella. Hij was verbijsterd door zijn eenzaamheid, geslagen door zijn opzij gegooide aanwezigheid, vervuld van haat tegen de gladdes Italiaan met de godentorso

-----

Hij slofte terug naar het drukke strand 'Veni sul' mare,' hoorde hij de oude man van vorig jaar zingen, 'huur een bootje en laat u op de golven wiegen ' Bruno wierp een handvol lres neer, liet zich een boot aanwijzen, duwde hem af van het strand en sprong erin Het was een oude houten boot waar tien centimeter water in stond Hij legde de peddels in de dollen en begon onhandig te roeien Het getij bracht hem naar dieper water Hij roeide met rukkenge slagen en voelde de zwakke golfslag onder zich deinen Hij roeide naar de parasol De twee in de schaduw hadden slechts aandacht voor elkaar Dat zullen we veranderen, dacht Bruno, daar zullen we iets aan doen Wraak doorgloeide hem en deed zijn hart bonken Hij haalde de peddels binnen boord Hij ging rechtop staan 'DAG MOEDER! DAG APOLLO' schreeuwde hij over het water Zijn moeder zag hem, verstijfde een moment en sprong overeind Bruno deed de boot wijdbeens slingeren Hij viel er moeiteloos uit Hij spuwde het zoute water uit en hield zich vast aan de boot 'BRUNO!' glide zijn moeder Apollo lag nog, onverschillig met een glas aan zijn mond 'KOM TERUG!' "Hoe dan?" nep Bruno vol leedvermaak Zijn moeder keek op de Italiaan neer en nep, 'Red hem, haal hem uit het water!' Apollo kwam eindelijk overend en probeerde haar zo te zien te sussen Ze haalde ver uit en gaf hem een slag op zijn gezicht die over het water als muziek in Bruno's oren klonk Hij sidderde van genot en voldoening Die zat! Het was uit met de liefde! Maar het was niet voldoende. Hij liet de boot los, die meteen door het tij werd meegevoerd en zeewaarts dreef 'BRUNO' schreeuwde zijn moeder met een lange uithaal Hij kon haar tranen zien, terwijl hij zich drijvend hield met peddelende handen Oh, welk een moment. Haar prins lag te verdrinken Ze duwde Apollo naar voren Uit de verte leken zijn benen nog korter dan voorheen Bruno proestte gorgelend Belachelijke kerel, dacht hij, doe maar wat voor de kost, maak je borst maar nat, gebruik je laffe spierballen Het tij begon aan hem te trekken Het goede gevoel maakte plaats voor een beginnende angst. Hij voelde hoe zwaar zijn kleren werden 'Moeder?' vroeg hij kleintjes en wierp een smekende hand op Ze hep tot haar middel het water in en schreeuwde tegen de man Hij kwam naar haar toe met een weigerachtig gebaar Nu gaf ze hem een slag waar ze zelf van omviel Apollo trok haar op en keek om zich heen, zijn gezicht was niet bruin

meer, maar asgrauw Ze greep hem vast en dwong hem tot een antwoord waarvan ze de handen voor de ogen moest slaan Bruno hapte naar adem Pas nu drong het tot hem door dat Apollo niet zwemmen kon

#### Tekst 5 'Misbruik wordt gestraft' van Jan Donkers

(Met welwillende toestemming van uitgeverij De Harmonie, overgenomen uit de bundel *Gevoel voor verhoudingen* 1979)

Op Willems gezicht verscheen nu een wraakzuchtige uitdrukking 'Morgen zal ze wel weer op de stoep staan,' lispelde hij 'Ik zal zo dadelijk meteen een ander slot op de deur doen als we terug zijn in Amsterdam Geen vrouw die mij ooit bedrogen heeft, komt nog bij me de deur in' Hij nam een slordige slok bier en keek om zich heen Twee meisjes met zonnekleppen op bewogen zich gechelig langs ons tafeltje in de richting van de uitgang, waar ze nog even proestend omkeken Buiten hees een kleine Molukse zich achterop de brommer van haar vriend en klemde zich opgetogen aan zijn rug vast. Met een stemmetje zo dun als een kleuter vervolgde Willem 'Of misschien is ze er vanavond al wel' Zijn starrende blik richtte zich op de namaak houtnerf in ons tafeltje 'Weet je wat wij doen,' probeerde ik zo monder mogelijk, 'wij bellen vanavond die tweeling weer eens op met wie we toen dat weekend naar Parijs zijn geweest Die twee kunststudentes uit Oud Zuid Ach je weet nog wel Je hebt ze nog eens bijles gegeven' Ik lachte hard en leeg 'Willem, de hele wereld ligt weer voor ons open, denk toch eens na' Als ik eens bedenken hoe blij jij zal zijn dat je Leonie aan die lopende akwarel bent kwijtgeraakt. Precies waar ze bij past, zo'n reclamebal met een polstasjeshoofd Zeg Willem, je zult toch nooit vergeten hoe lelijk ze was he? Dat ze een kont had als een neustong en een kop als een uitgepulkte vuilniszak Dat ze 'Ik zweeg, want Willem keek me getroffen aan, en tegelijkertijd besepte ik dat ik wat te ver gegaan was in mijn enthousiasme Niet dat dat erg was, maar ik haastte me toch mijn uitspraken enigszins te veralgemeniseren 'Wat denken ze wel, dat ze alles kunnen maken tegenwoordig, alleen maar omdat ze een gleuf tussen hun benen hebben? Zouden ze soms denken dat we niet zonder ze kunnen? Jarenlang als een blok aan je been hangen en zeuren dat je teveel zuipt en overal in je bijzijn jouw woorden naklekken en dan, als ze ook maar een fractie van een seconde het idee hebben dat ze het ergens anders beter kunnen krijgen, haken ze af, en dan hebben ze nog de laffe moed om jarenlang om geld te blijven zeuren alsof ze godverdomme' Ik dronk mijn glas in een teug leeg, om te camoufleren dat de fut me ontbrak mijn zin af te maken Willem leek daar ook geen enkele behoefte aan te hebben en als dat wel zo was liet hij er niets van merken Ik voelde onafwendbaar het moment naderen waarop we tegen elkaar zouden kunnen zeggen dat het een zware maar welbestede dag was geweest, maar ik kende daarnaast Willem goed genoeg om te weten dat er wat hem betreft nog een climax moest volgen, dat een dag voor hem nooit met een gelijkmatige fading mocht eindigen maar met een geëmotioneerd slotakkoord besloten diende te worden

Het was trouwens een zware dag geweest. Nog pas tien uur was het, die ochtend, toen we mijn huis verlieten voor een uitstapje met onbekende bestemming Jong en avontuurlijk als we vonden dat we waren hadden we besloten dat het eindpunt van de trein die op spoor 2A van het Centraal Station klaar zou staan blijkbaar goed genoeg was voor al die andere reizigers, en dat het dus ook goed genoeg was voor ons. En zo zaten we nu al vanaf een uur of een in de stationsrestaurant van Eindhoven, zonder precies te weten wat we hier nou eigenlijk moesten zoeken Het regende al de hele dag, maar dat was niet de enige reden waarom we binnen bleven Het uitstapje was oorspronkelijk bedoeld geweest om mij op te vrolijken, zo herinnerde ik me nog wel, omdat het vandaag precies een maand geleden was dat Froukje de deur met een klap achter zich had dichtgeslagenen, wat erger was, voorgoed aan de arm van een boetiekeigenaar de straat was uitgelopen Maar het toeval wilde dat Willem juist de vorige avond zijn Leonie op heterdaad had betrapt op haar reeds lang door hem vermoede overspel en haar dientengevolge hardhandig de deur had gewezen, zodat we nu ook 'partners in tragedy' waren Hoewel het kon geen toeval zijn, zo besepte ik maar al te goed, nee vriendschap scherpte blijkbaar terdege de instincten! 'Wedden dat ik jaloers er ben dan jij?' hervatte

Willem een wedijver die naar schatting een uur geleden had aangevangen. Ik zon op weerwerk en wist onmiddellijk een nieuw voorbeeld aan te voeren. 'Heb jij dan wel eens maandenlang elke ochtend met een duimstok de inhoud van alle drankflessen tot op de millimeter opgemeten en in je agenda genoteerd, alleen maar om te zien of er bezoek was geweest in je afwezigheid?' Willem was niet onder de indruk. 'Ik kleefde altijd onzichtbaar de lakens aan elkaar als ik wegging. En op het laatst deed ik zo ongeveer elke dag een verrassingsinval. Steeds met bloemen, bonbons of andere presentjes als alibi. Heeft me een fortuin gekost. Al die moeite kan ik me nou tenminste besparen...' Terwijl ik de ober wenkte en nieuwe pils bestelde zon ik verder op indrukwekkende staaltjes om Willem te overtroeven. Er hadden zich vreselijke dingen voorgedaan, de laatste maanden, maar opnieuw ontbrak me de helderheid van geest om op gepaste wijze tegen Willem op te bieden. De ober, die die ochtend had gemeend dat zijn gelige Bommel-jasje wel aardig combineerde met een hardpaarse stropdas, zette met een zucht onze glazen neer en schreef onder het slaken van een nog diepere zucht een bedrag bij het bonnetje. Zonder ons aan te kijken schoof hij het onder mijn viltje. Het leek nu echt drukker te worden in de stationsrestauratie, zo registreerde ik wollig, dat moest iets met een of andere spits te maken hebben; ik probeerde die observatie te synchroniseren met de stand van de wijzer van de klok aan de muur, maar net toen ik die poging bezig was op te geven zag ik hoe vier tranen over Willems wang gleden. Ik gaf hem een klap op zijn schouder en reikte hem zijn glas aan. 'Denk je dat Leonie er misschien vanavond weer is?' snottelde hij, meer tegen zichzelf dan tegen mij. 'Maar je hebt haar net gisteravond de deur uitgelazerd! Wees toch blij...' Deze als opbeurend bedoelde opmerking had een tegendraads effect want Willem barstte nu ongeremd in snikken uit, nog voordat ik mijn zin kon beëindigen. Willem werd alom benijd om zijn mediterrane gave met wenen en schreien het verdriet uit zijn systeem te kunnen laten vloeien, en ik wist uit ervaring dat ik hem niet al te nadrukkelijk moest proberen te troosten. De ober kwam ongeneerd poolshoogte nemen, op zoek naar een voorwendsel om ons er uit te kunnen zetten, en aan alle belendende tafeltjes stootte men elkaar aan en draaide zich in onze richting. Ik aaide Willem even over zijn licht-kalende bolletje want ik had sterk het gevoel dat ik al die belangstelling niet helemaal onbeantwoord kon laten. 'Ik ben de best geklede man van deze hele stationsrestauratie!' veerde Willem plotseling op; zijn bovenmenselijke stemverheffing ging jammer genoeg grotendeels verloren in de bijna kathedralige afmetingen van de restauratieruimte maar was desondanks door voldoende mensen opgemerkt om aller aandacht nu voorgoed in onze richting gedirigeerd te weten. Ik wachtte even of Willems claim gevolgd zou worden door nadere aanspraken, maar hij volstond ermee de tranen van zijn wangen te vegen en broeierig om zich heen te kijken. Zijn uitspraak was misschien wat egoïstisch geformuleerd, maar daarom niet onwaar. Hoewel Willems uiterlijk onmiskenbaar de sporen droeg van een bijna 36-urig ononderbroken drankgebruik, zou een geïnfuseerd oog hem herkennen als iemand die gewend was zich zorgvuldig en met smaak te kleden. Maar zijn spitse, tweetonige schoenen, die zijn toch al kleine voetjes nog meer op die van een geisha deden lijken, deelden samen de restanten van één veter, zijn getailleerde, zijden oud-rose Daniel Hechter colbert was besprenkeld met as- en andere vlekken, en zijn pikante dress-shirt dat werd gesierd met printmotieven van zwartgekouste en hooggehakte damesbenen, was verkeerd dichtgeknoopt. Hij droeg een klein rond brilletje met blauwe glazen, dat de steeds talrijker rode vlekken op zijn gezicht niet kon camoufleren. Hij keek me langdurig aan met de blik van een trouwe hond, duidelijk teleurgesteld over het gebrek aan tegenspraak dat hij ontmoette, maar een bijna ook al ondergesluid instinct zei me dat het perfecte evenwicht dat we heel die dag in stand hadden weten te houden niet opnieuw in gevaar mocht worden gebracht. In plaats daarvan stelde ik voor eens een trein op te gaan zoeken om te zien of we in Amsterdam iets te eten zouden kunnen vinden. 'Weet je nog wel dat we 'm een keer samen in een Deense hebben proberen te proppen?' vroeg Willem terwijl we behoedzaam de gigantische trap naar de stationshal afdaalden. 'Ik geloof dat ze nog Ulla heette ook. Of op Ibiza, in die kajuit? Was dat niet een Amerikaanse, met die Playboy-tieten? Ik weet nog dat d'r scheepshond in je nieuwe schoenen had gescheten terwijl jij d'r lag te stofferen.' Ik knikte. 'Ja, vroeger waren wij het die vreemd gingen...' zei ik braafjes maar ik brak mijn overpeinzing abrupt af omdat ze me niet bevorderlijk leek voor de stemming. Willem leek niets gehoord te hebben, hij pakte een kammetje uit zijn zak en begon voor het spiegelte van een pasfoto-automaat zijn voor zijn doen

ongewoon vette haar te fatsoeneren. Mensen haastten zich in drukke regimenten langs ons heen, de dag had iets ijs gekregen, een stervende zon scheen door het glazen dak, ik meende muziek te horen maar kon de herkomst niet nader vaststellen. Ik vatte het plan op Willem toe te spreken met als oogmerk het gebeuren der dingen te bespoedigen, maar al snel liet ik ook dat plan weer varen omdat ik meende te begrijpen dat elke spanne tijds zijn eigen dynamiek heeft die zich niet straffeloos door individueel ingrijpen laat doorkruisen. Nog napeuzend over deze observatie stuitte ik op het besef dat ik vandaag voor het eerst in de trein zat sinds het weekend naar Brussel dat Froukje en ik bijna twee maanden geleden hadden ondernomen. Ik vond het vreemd dat ik daar nog niet eerder aan had gedacht, temeer daar ik haar vandaag toch zeker zeven keer had zien langslopen, in de trein, op perrons, in de restauratie 'Leugenachtige hoer met d'r overspelige kont,' mompelde ik, en onmiddellijk voelde ik Willems vertrouwde arm om mijn schouder. De trein naar Amsterdam was behoorlijk vol maar we vonden nog een lege bank en lieten ons zuchtend vallen, het in de haast voor onderweg aangeschafte six pack Heineken tussen ons in. De trein verliet Eindhoven, de eerste aanzet van een schemering zette in. Ik probeerde diverse onderwerpen aan te snijden, hoofdzakelijk om te verhinderen dat mijn gedachten zich in de gevreesde draakolk zouden begeven die ik de afgelopen maand zo goed had leren kennen, maar Willem gaf nauwelijks antwoord. Ik herkende de manier waarop hij zorgvuldig onze medepassagiers zat te taxeren, en hoe hij na enkele minuten ook sneller begon te ademen. Willem stond bekend om zijn imposante uitbarstingen van reïtische drift die hem al in tientallen hoofdstedelijke cafes tot ongewenste gast hadden gemaakt, en alles wees er op dat een dergelijke explosie van bijna apocalyptische omvang nu niet lang meer op zich zou laten wachten. 'Toen de nieuwe brug over het kanaal geopend zou worden, vlak bij ons ouderlijk huis, was het groot feest in het dorp,' begon hij donderend, zonder nadere inleiding. Hij had met zijn volume gemakkelijk een flinke stadsgehoorzaal kunnen bestrijken, en de eerste omzittenden keken op van hun kranten en kruiswoordpuzzels. 'Maanden en maandenlang hadden mannen er aan gewerkt en wij jongens waren iedere middag gaan kijken na schooltijd en soms spijbelden we wel eens om mee te kunnen helpen, ijzeren balken dragen, of met pneumatische boren gaten draaien en bier drinken met de mannen.' Een conducteur keek even om de hoek van de coupe, haalde zijn schouders op en verdween. 'Lange tijd leek het alsof de brug nooit af zou komen, maar toen eindelijk was het zo ver, en alle scholieren kregen vrij en de mannen van de strokartonfabriek kregen een snippermiddag, het hele dorp was uitgelopen, de burgemeester had zijn ambtsketting omgehangen en zou het lint doorknippen, en er was een houten tribune gebouwd waarop alle notabelen hadden plaatsgenomen, met hun dames, en het fanfare-orkest van de politie uit de grote stad begon te spelen, en ze speelden zo luid en vrolijk dat iedereen wel mee wilde zingen, van je hoera hoera, we hebben een nieuwe brug, de nieuwe brug is er, leve de vooruitgang, leve de technologie, leve onze belastingcenten die dit allemaal mogelijk hebben gemaakt.' Door zijn stemgeluid nog meer op te schroeven en nog dreigender staccato te gaan praten dwong Willem de laatste omzittenden hem nu ook hun aandacht te schenken. Overal verschenen hoofden naast en over de rugleuningen, sommige passagiers die nog verder weg zaten kwamen zelfs naderbij lopen om te zien wat hier gaande was. Men keek elkaar verwonderd aan, een stemming van irritatie maakte langzaam plaats voor geamuseerdheid. 'En het orkest speelde de ene vrolijke mars na de andere, van je Koning Voetbal en de KLM mars, van je hoempa hoempa hoempa en daar kwam de burgemeester met zijn feestelschaar en een klein feestmeisje met de feestbloemen.' Willem liet een dramatische pauze vallen en keek oppermachtig de kring luisterenden rond. Het was nu doodstil in de coupe, het was duidelijk dat er een gevaarlijke apotheose in de lucht hing. 'En daar, voor de verschrante ogen van alle toeschouwers, voor de verbijsterde blikken van de hoogwaardigheidsbekleders en het mindere volk, kwam daar plotseling, omhooggetrommeld door het lawaai, in het water vlak bij de nieuwe brug een LIJK boven drijven.' Willem haalde diep adem en keek even naar buiten om allen de gelegenheid te geven deze laatste wending te verwerken. 'Iedereen schreeuwde, alles liep in het honderd, de chaos was niet te beschrijven, alle dames holden weg, de mannen wisten niet of ze kordaat moesten optreden en zo ja hoe, het viel niet meer te ontkennen, een in een jurk verpakt vrouwenlijk dat dagen op de bodem had gelegen dreef op het moment supreme rustig op de stroom mee in de richting van de eretribune.' Er klonk een opgelucht gelach, eerst aarzelend, toen al snel



wat massaler. Een paar studenten die vanuit een verderop gelegen coupé op het lawaai waren afgekomen begonnen zelfs te applaudiseren omdat ze kennelijk in Willem een authentieke dorpsgek meenden te herkennen. Het was op hen dat Willem zijn blik fixeerde toen hij vervolgde: 'Maar voordat jullie nu verder gaan met ginnegappen moet ik er nog bij vertellen dat het mijn moeder was die daar boven kwam drijven, mijn moeder die al maandenlang leed aan depressies en die acht dagen daarvóór spoorloos was verdwenen...'

Nimmer tevoren had ik zo abrupt een geschrokken stilte zien en horen intreden. Alleen de studenten giehielden nog wat ongelovig na, mensen keken elkaar afwachgend aan en verborgen geschrokken hun gezichten achter rugleuningen, boeken of kranten, toen op Willems gezicht de eerste tranen verschenen. Hij liet zijn hoofd op mijn schouder rusten en begon onbeschaamd te snikken. Ik streek hem opnieuw over zijn hoofd en constateerde dat we een volgend station binnenreden. Verschillende passagiers stapten uit, na vanuit hun ooghoek nog een angstige blik op de zich alweer herstellende Willem te hebben geworpen, en een handvol nieuwe reizigers vulden hun plaatsen op. Recht tegenover Willem nam, onkundig van het voorafgaande, een mollig meisje plaats dat gekleed was in een groene parka-jas, een zwarte ribfluwelen broek en stevige werkmansschoenen. Ze droeg geen make-up maar wel een brillette zonder montuur en een elastiekje om haar op het achterhoofd bijeengewrongen onwillige donkere haar. Haar wenkbrauwen ontmoetten elkaar in een ordeloze wildgroei boven haar neus en haar boventanden ontdeden zich permanent van de beschermende afdekking van haar lippen. Een grijze zelfgebreide shawl completeerde haar garderobe. Ze besteedde geen tijd aan het verkennen van haar omgeving en haalde terstond uit het wollen derde-wereldtasje dat ze bij zich droeg een potlood te voorschijn alsmede het boek 'Sexualiteit en Klassenstrijd', waarin ze aandachtig aantekeningen ging zitten maken. Willem leunde nog steeds zwaar tegen mijn schouder en ik volgde zijn tevreden blik naar het tasje van het meisje waaruit wat bovenkanten van boeken staken, alsmede het allerbovenste randje van een dubbelgevouwen stencil. Er was één regel zichtbaar, zij het ondersteboven, zodat het allerminst eenvoudig was de tekst te ontcijferen. Ik vorderde lettergreep voor lettergreep, en was bijna zover toen Willem me vóór bleek te zijn, want met een nog wel luide maar veel mildere stem dan zoëven riep hij: 'ologische profilering van de vrouwenemancipatie trachten te be-. Dames en heren, wilt u vooral de ologische profilering van de vrouwenemancipatie trachten te be!' Vergenoegd keek hij me aan, met een gezicht dat nat was van het zweet. Niemand reageerde, alleen onze overbuurvrouw duwde geërgerd de inhoud van het tasje dieper weg. Ik keek uit het raampje en besloot te wachten op de dingen die onherroepelijk stonden te gebeuren. De trein begon om onduidelijke redenen vaart te minderen. Op een dijkje naast een kanaal stond een boer in de druilerige regen een kuil te graven, honderd meter verderop zag ik tussen de weilanden zijn blauwe Honda staan, dwaas en misplaatst. Aan de andere kant van het kanaal stonden twee pony's in het gras, doodstil, als in gebed verzonken, hun hoofden naar elkaar gewend zodat ze van boven af een V-formatie vormden. We reden langs een ondergelopen uiterwaard, waar de sprietten van badende knotwilgen hulpeloos boven het water uitstaken. Een boer liet zich langzaam, zittend op zijn fiets, door zijn grote witte hond van een dijkje aftrekken. 'Zeg Willem,' poneerde ik stokerig, 'heb jij vanochtend ook in de Volkskrant gelezen dat de nieuwe lentemode getuigt van een diepgewortelde haat tegen de vrouw?' 'Welzeker,' reageerde Willem gretig. 'We gaan opwindende tijden tegemoet! Kokerrokken met een split! Naaldhakken! Kousen met een naad! Voiles... Ik kan haast niet wachten!' Enkele omzittenden grinnikten vrolijk mee, maar het meisje tegenover ons pretendeerde niets gehoord te hebben. We naderden nu toch een grote stad, er waren verlaten voetbalvelden met grote moerasrige plekken bij de doelen en in de middencirkel. Staketsels van flats schoven in mijn blikveld, even verderop waren ze al bewoond, brandden er lichten achter de kleurige gordijnen en dekten nieuwe, gepoetste Opels en Simca's de trottoirranden af. Een trage begrafenistoet reed voorzichtig, onwennig op dit late uur, de rondlopende oprit naar de snelweg af. De rails vertakten zich nu telkens opnieuw, als cellen onder een microscoop, na nog honderd meter hielden we stil naast een gerangeerde trein. 'Zonneschotels, tijdelijk Fl.11,95' stond met blauwe letters op een geel reclamebord, het bord zat onder een dikke laag stof en op een vage manier stemde dat, in combinatie met de tekst, me

opgelucht Toch somberden mijn gedachten onomkeerbaar in de richting van Froukje, haar dramatische exit, haar nieuwe, modieuze amant. Waar waren de tijden gebleven dat je op je vrouw kon rekenen, dat ze er altijd was en vertoeteld kon worden als je na een escapade boven water kwam. Was er wel iemand op de wereld die wist hoe vreselijk het was om voor een andere man in de steek gelaten te worden? Ik begon met het idee te spelen me binnenkort eens verdekt op te stellen voor de boetiek van haar minnaar, en af te wachten tot ze zich samen zouden vertonen. Pijn, meer pijn. Willem stootte me aan en hernam nu, op de luide toon die hij in eerste instantie had gebezigd, het woord 'Heb jij nooit zin gehad om een meid eens echt te verkrachten?' Terwijl hij praatte, zweefde zijn blik traag, alsof hij materie te doorsnijden had, van mijn borst naar het gebogen hoofd van het meisje tegenover hem. 'Ik bedoel dus niet zomaar hem erin steken en heen en weer sjoeren, nee, het echte werk, in de berm liggen wachten tot ze aan komt fietsen, zo van neurie neurie, wat zal grootmoeder blij zijn met de boodschappen, en dan d'r van d'r Batavus sleuren en in d'r gezicht slaan tot ze met schreeuwen ophoudt en daarna d'r Lois spijkerbroek van d'r kont rukken en dan pas hem erin steken, en dan te voelen, heel langzaam onder je, hoe lekker ze het begint te vinden, zo lekker dat ze eigenlijk wil dat je nooit meer ophoudt, en 'Eindelijk dan was het zo ver. Het meisje sloeg met een klap haar boek dicht en siste Willem verbeteren toe. 'Vieze sexisten! Vuile vrouwenverver.' Ze was zo overgolfd door emoties dat ze niet meer uit haar woorden kon komen en hulpeloos begon te stotteren tot de tranen in haar ogen sprongen. Van alle kanten waren de medereizigers weer toegestroomd, maar voor iemand zich met de controverse kon bemoeien, had Willem zich al naar haar voorover gebogen en vervolgde op een veel zachtere en minzame toon, waar niemand bezwaar tegen kon maken. 'Maar hoe kun je er nu toch tegen zijn dat wij sexisten zijn? Alle minderheden moeten toch bestaansrecht hebben? Wij moeten toch ook leven? Voor iedereen wordt begrip getoond, kleurlingen, homoseksuelen, jouw soort. Nou ja, iedereen wordt toch in zijn waarde gelaten, iedereen heeft zijn gespreksgroep en zijn eigen progressieve pater en zijn eigen propagandist in de Volkskrant. Moeten wij nu ineens als de enige onderdrukte minderheid overblijven? In alle kranten staat tegenwoordig dat pederasten ook maar gewoon hun gang moeten kunnen gaan. Hup kindertjes, de broek naar beneden! Weg met alle taboes! Waarom moeten wij dan in de hoek blijven waar de klappen vallen? Kunnen wij d'r dan wat aan doen dat we zijn zoals we zijn?' Willem keek me even smekend aan, alsof hij onmiddellijk steun verwachtte. 'Waarom heeft dan niemand medelijden met ons?' Even dacht ik dat hij weer zou beginnen te huilen, maar in plaats daarvan liet hij zich verrassend behendig vlak voor het meisje op de knieën vallen. 'Ik aat me je aanbidden', prevelde hij op smekende toon. 'Laten we samen het gelukkigste en stralendste paar van de wereld worden. Laat me je leren dat je mooi bent en verleidelijk, dat de wereld geen grenzen kent, dat de zon en de zee, en de stranden er alleen maar zijn om door ons bezeten te worden. Laat me je van je feminisme genezen en genees jij mij van mijn sexismen. Je moet je leven niet verslyten als een zure pot met een deksel d'r op.' Nu is het genoeg! Ze stond op en pakte haar spullen bij elkaar, maar Willem klemde zich stevig aan haar benen vast en belette haar een stap te zetten, terwijl hij ondertussen in staccato en hevig geëmotioneerd bleef doorpraten. 'Ik neem je mee naar New York, we ontbijten elke ochtend met champagne en lange vingers in het Algonquin, ik koop Gucci schoenen en een leren Gucci broek voor je en we gaan naar de duurste visagist die er in heel New York te vinden is. En 's nachts, als je slaapt, pers ik twaalfduizend rozeblaadjes uit om een badwatertje voor je te maken, en je slaapt zonder deken want ik verwarm je met mijn koesterende kussen, en om drie uur maak ik je even wakker en dan draag ik je in mijn armen half Manhattan over en dan gaan we heel even heel koel swingen in Studio 54 en iedereen zal je aanbidden maar je blijft me trouw, trouw, want 'Willem pauzeerde even, hij veegde de tranen van zijn gezicht en snorkte wat snot naar zijn keel. 'Laat dat meisje met rust!' verbrak een man aan de andere kant van het gangpad de onverwacht ingetreden stilte. Hij droeg een leren motorjas en tegen zijn benen rustte een opgevouwen gevarendriehoek in een plastic tasje. Het leek nu of de hele treinhouid zich om ons had verzameld, een weinig rustgevende stilte beheerste de coupe. Het meisje had zich uit Willems omklemming losgewerkt en vluchtte door de massa heen een eind verderop. Willem haalde diep adem en donderde, nog steeds op zijn knieën. 'Waar bemoei je je mee, lummel! Wat moet je met je gevarendriehoek in de trein? Bromfietsheld! Sancho Panza! De

man stond onmiddellijk op, maar werd tegengehouden door wat zich ontpopte als zijn klaarblijkelijke vrouw Ik wist dat Willems humeur door een dergelijke interventie vervaarlijk kon omslaan, en inderdaad richtte zijn woede zich nu ook op het weggevluchte meisje 'Stomme inktlap, met je halvegare hobbezak aan! Zeker geen lustobject willen wezen, he?' tierde hij verder 'Laat ik je geruststellen, grenzeloze boerentrut, als zou je de garderobe van de duurste hoer van Amsterdam aantrekken en weer uittrekken en weer aantrekken, geen man met kloten aan zijn lijf zou ooit een stijve piem van je krijgen! Pech he? Wat denken jullie wel! Vies doen met andere wijven! Politieke keuze he? Soepvlek! Ingedeukte waszak!' Hierna richtte Willem zich op en zijn onvaste blik gleed van de vijand naar mij en weer terug Ik had het gevoel dat het nu weer mijn beurt was om er een schepje bovenop te doen, maar mijn gedachten bewogen zich vooraleerst in een geheel andere richting Het besef maakte zich van mij meester dat mij nog maar weinig te doen over bleef, in die zin dat me nog slechts een heel beperkt aantal keuzemogelijkheden werd geboden Ronduit gesproken er leek nauwelijks nog iets te redden De man met de gevarendriehoek stond op het punt zich aan zijn vrouw en twee omstanders te ontworstelen, het toegesproken meisje hing, geheel ontdaan door Willems meest recente woorden, uit te snikken op de schouder van een op het lawaai toegesnelde Milva, en Willem leek totaal niet van zins, gehoor te geven aan mijn sussende woorden De stemming in de coupe was door zijn laatste uitspraken ook zichtbaar omgeslagen en behalve ik zelf, zag niemand er naar uit dat hij het voor Willem zou opnemen, indien een handgemeen onvermijdelijk mocht blijken In een fractie van een seconde ontsteeg mijn blik de coupe, zag ik Willem en mijzelf, omstuwd door vijandig volk, door het eeuwige Hollandse landschap sporen We hoorden hier niet, we waren te vroeg, of juist te laat, op de verkeerde plek op het juiste tijdstip of misschien wel andersom De gebeurtenissen gingen te snel, of wij gingen te langzaam, of misschien was ook hier wel sprake van het tegengestelde Maar hier was onze plaats niet, zoveel was wel zeker, alhoewel dat 'hier' me bijzonder ruim te interpreteren leek Ik merkte dat mijn blik al geruime tijd rustte op de in een netjes uitgespaard vakje getrokken ketting boven onze hoofden, en de aanraking van het koele metaal was een verhelderende sensatie in de warboel van mijn vertwijfeling Zelfs Willem leek verbaasd over de promptheid waarmee de trein tot stilstand kwam

## Bijlage 2: De vragenlijst (met daarop ingevuld de antwoordpercentages)

### Promotie-onderzoek Reader Response Criticism

Hieronder tref je een lijst aan met vragen die betrekking hebben op leesgedrag en literatuurlessen. De antwoorden moeten duidelijkheid verschaffen over de houding van leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, ten opzichte van literatuur en literatuurlessen, en worden verwerkt in een proefschrift over literatuuronderwijs.

Ik zou het erg op prijs stellen wanneer je de vragen serieus wilt beantwoorden. Bij iedere vraag vind je een aantal genummerde antwoorden. Het enige wat je moet doen, is het in jouw geval juiste antwoord aangeven door het rangnummer van het antwoord te plaatsen in het bijbehorende hokje. Het kan voorkomen dat geen van de antwoorden jouw situatie juist weergeeft. Geef in een dergelijk geval toch, wanneer dit enigszins mogelijk is, het antwoord aan dat de werkelijkheid het meest benadert.

Vanzelfsprekend zijn alle gegevens strikt vertrouwelijk en worden alleen gebruikt t.b.v. bovenstaand onderzoek.

Hartelijk dank voor je medewerking.

drs. J.A.G.Dirks

Naam school:

Naam en voornaam

Geslacht: m / v

Leeftijd:

Laatst behaalde rapportcijfer Nederlands:

Laatst behaalde rapportcijfer wiskunde:

		J	M
Ik lees kranten	1 = dagelijks	46.2%	26.9%
	2 = regelmatig	22.8%	30.5%
	3 = wel eens	21.6%	26.9%
	4 = zelden	7.0%	14.1%
	5 = nooit	2.1%	1.4%
- tijdschriften	1 = heel vaak	15.6%	22.1%
	2 = regelmatig	39.0%	53.0%
	3 = wel eens	34.7%	22.3%
	4 = zelden	10.9%	4.0%
	5 = nooit	1.2%	0.3%
- literatuur als dat niet voor de 'lijst' moet	1 = heel vaak	2.7%	8.3%
	2 = regelmatig	12.9%	30.5%
	3 = wel eens	20.3%	33.0%
	4 = zelden	38.1%	20.3%
	5 = nooit	25.8%	7.6%
- andere ontspanningsboeken	1 = heel vaak	10.1%	14.9%
	2 = regelmatig	21.2%	37.8%
	3 = wel eens	34.7%	33.0%
	4 = zelden	26.7%	12.3%
	5 = nooit	7.0%	1.8%

- stripverhalen

1 = heel vaak	11.0%	4.3%
2 = regelmatig	24.6%	16.7%
3 = wel eens	39.0%	27.2%
4 = zelden	18.1%	38.9%
5 = nooit	7.0%	12.7%

Bij de keuze van de boeken die ik lees, laat ik me vooral leiden door

1 adviezen van mijn lera(r)en	4.7%
2 adviezen van vrienden/vriendinnen	24.5%
3 adviezen van anderen, nl. ....	7.2%
4 factoren als de naam van de schrijver, titel, omslagtekst	50.8%
5 andere factoren, nl. ... (onderwerp, omvang, recensies, beschikbaarheid)	12.9%

Vragen:

(Respectievelijk worden steeds de antwoordpercentages gegeven van proefgroep vooraf, de controlegroep vooraf, de proefgroep achteraf, en de controlegroep achteraf:)

1. Ik lees boeken om tijdelijk aan het gewone leven te ontsnappen

1	helemaal eens	5.5%	2.6%	4.1%	2.6%
2	eens	22.1%	25.0%	27.7%	18.8%
3	neutraal	29.5%	33.9%	29.2%	40.1%
4	oneens	27.7%	21.4%	28.8%	30.2%
5	geheel oneens	15.1%	17.2%	10.3%	8.3%

2. Ik lees boeken om andere mensen, andere gewoonten, en ideeën te leren kennen

1	helemaal eens	5.9%	3.6%	3.7%	2.6%
2	eens	28.4%	28.6%	29.2%	25.5%
3	neutraal	31.4%	29.7%	32.8%	36.5%
4	oneens	24.0%	25.5%	28.4%	27.1%
5	geheel oneens	10.3%	12.5%	5.9%	8.3%

3. Door het lezen van boeken ga ik meningen vormen over de onderwerpen die in die boeken ter sprake komen

1	helemaal eens	12.5%	12.5%	6.3%	11.5%
2	eens	55.0%	47.4%	56.8%	48.4%
3	neutraal	21.4%	26.0%	22.1%	24.5%
4	oneens	8.9%	9.4%	13.3%	11.5%
5	geheel oneens	2.2%	4.7%	1.5%	4.2%

4. Door het lezen van boeken ga ik fantaseren over wat in die boeken gebeurt

1	helemaal eens	14.4%	12.0%	9.6%	10.9%
2	eens	38.4%	41.1%	43.2%	34.9%
3	neutraal	23.2%	26.6%	26.2%	30.2%
4	oneens	15.1%	14.6%	17.3%	17.2%
5	geheel oneens	8.9%	5.7%	3.7%	6.8%

5. Door het lezen van boeken krijg ik inzicht in welke persoonlijke en maatschappelijke onderwerpen mij aantrekken, en welke me koud laten of afstoten

1	helemaal eens	13.7%	8.9%	5.9%	3.6%
2	eens	40.6%	43.3%	43.2%	45.3%
3	neutraal	28.8%	30.7%	28.4%	34.4%
4	oneens	11.4%	13.0%	19.2%	13.0%
5	geheel oneens	5.5%	3.1%	3.3%	3.6%

6. Een goed boek vind ik een boek dat duidelijk gevoelens bij me oproept

1	helemaal eens	28.4%	24.0%	18.5%	13.5%
2	eens	44.6%	49.7%	49.4%	47.9%
3	neutraal	18.8%	17.7%	19.9%	29.7%
4	oneens	5.9%	7.3%	9.6%	7.3%
5	geheel oneens	2.2%	1.6%	2.6%	1.6%

7. Een goed boek vind ik een boek dat me aan het nadenken zet over de onderwerpen die erin ter sprake komen

1	helemaal eens	19.6%	19.8%	9.6%	12.0%
2	eens	43.5%	49.5%	42.8%	46.9%
3	neutraal	24.7%	22.9%	32.5%	27.1%
4	oneens	9.6%	5.2%	12.9%	12.5%
5	geheel oneens	2.6%	2.6%	2.2%	1.6%

8. Een goed boek vind ik een boek waarover ik, als het uit is, nog door-fantaseer

1	helemaal eens	11.1%	15.1%	10.7%	9.4%
2	eens	35.1%	32.8%	35.4%	31.8%
3	neutraal	26.2%	28.6%	27.3%	31.8%
4	oneens	21.8%	18.8%	22.9%	20.8%
5	geheel oneens	5.9%	4.7%	3.7%	6.3%

9. Een goed boek vind ik een boek waarin ik (iets van) mijn eigen situatie herken

1	helemaal eens	8.9%	7.8%	5.2%	5.2%
2	eens	22.9%	23.4%	27.7%	21.9%
3	neutraal	32.8%	38.5%	33.2%	37.0%
4	oneens	28.8%	22.4%	29.2%	29.2%
5	geheel oneens	6.6%	7.8%	4.8%	6.8%

10. Door het lezen van boeken ontdek ik nieuwe gevoelens bij mijzelf

1	helemaal eens	1.1%	1.0%	0.4%	2.1%
2	eens	13.3%	12.5%	11.4%	12.0%
3	neutraal	31.7%	35.4%	46.5%	40.6%
4	oneens	43.2%	39.1%	32.5%	38.0%
5	geheel oneens	10.7%	12.0%	9.2%	7.3%

11. Door het lezen van boeken ga ik nadenken over mijn eigen gedrag

1	helemaal eens	4.8%	3.6%	0.7%	3.6%
2	eens	26.9%	22.4%	27.3%	25.0%
3	neutraal	32.5%	31.3%	36.9%	34.4%
4	oneens	26.2%	32.8%	28.4%	31.3%
5	geheel oneens	9.6%	9.9%	6.6%	5.7%

**12. Door het lezen van boeken krijg ik meer begrip voor de gedragingen van andere mensen**

1	helemaal eens	6.3%	3.1%	2.6%	4.2%
2	eens	41.0%	42.2%	41.7%	37.0%
3	neutraal	32.5%	35.4%	37.3%	38.0%
4	oneens	15.5%	16.1%	14.8%	15.6%
5	geheel oneens	4.8%	3.1%	3.7%	5.2%

**13. Door het lezen van boeken doe ik in mijn fantasie allerlei nieuwe ervaringen op**

1	helemaal eens	5.2%	6.3%	1.5%	2.6%
2	eens	26.2%	25.0%	25.5%	24.0%
3	neutraal	36.2%	39.1%	38.0%	45.8%
4	oneens	24.0%	24.0%	28.4%	21.9%
5	geheel oneens	8.5%	5.7%	6.6%	5.7%

**14. Door het lezen van boeken ga ik mijn eigen gedrag vergelijken met dat van de mensen in de boeken**

1	helemaal eens	4.8%	6.8%	3.0%	4.7%
2	eens	29.2%	31.8%	39.1%	29.2%
3	neutraal	25.8%	24.5%	26.6%	26.6%
4	oneens	31.7%	31.8%	23.6%	33.3%
5	geheel oneens	8.5%	5.2%	7.7%	6.3%

**15. Literatuurlessen vind ik over het algemeen boeiend**

1	helemaal eens	1.8%	3.6%	2.6%	1.6%
2	eens	18.8%	18.8%	20.3%	28.6%
3	neutraal	35.4%	45.8%	33.6%	35.9%
4	oneens	25.5%	20.3%	31.4%	25.0%
5	geheel oneens	18.5%	11.5%	12.2%	8.9%

**16. Door literatuurlessen ben ik lezen boeiender gaan vinden**

1	helemaal eens	1.8%	2.1%	1.5%	3.6%
2	eens	11.1%	11.5%	13.3%	15.1%
3	neutraal	22.5%	24.5%	25.8%	28.1%
4	oneens	41.0%	40.1%	42.8%	39.1%
5	geheel oneens	23.6%	21.9%	16.6%	14.1%

**17. Ik vind het boeiend om met mensen uit mijn omgeving te praten over de boeken die ik gelezen heb**

1	helemaal eens	5.9%	3.1%	5.2%	3.1%
2	eens	21.0%	25.5%	24.4%	25.0%
3	neutraal	31.7%	27.6%	32.5%	28.6%
4	oneens	28.8%	25.0%	28.4%	31.8%
5	geheel oneens	12.5%	18.8%	9.6%	11.5%

**18. Ik vind het boeiend om samen in de klas een literaire tekst te bespreken**

1	helemaal eens	0.7%	2.6%	1.5%	2.6%
2	eens	7.7%	12.5%	19.2%	17.7%
3	neutraal	31.4%	27.1%	30.3%	30.2%
4	oneens	35.8%	35.9%	35.4%	36.5%
5	geheel oneens	24.4%	21.9%	13.7%	13.0%

**19. Ik vind het interessant om mijn eigen reacties op een literaire tekst te vergelijken met die van mijn klasgenoten**

1	helemaal eens	1.5%	1.0%	3.0%	2.6%
2	eens	23.2%	21.9%	30.6%	25.5%
3	neutraal	30.6%	33.9%	30.3%	34.4%
4	oneens	31.0%	31.8%	26.2%	29.2%
5	geheel oneens	13.7%	11.5%	10.0%	8.3%

**20. Van literatuurlessen leer je niets**

1	helemaal eens	20.3%	20.3%	14.4%	17.7%
2	eens	51.7%	53.6%	52.0%	53.6%
3	neutraal	21.0%	20.8%	28.0%	19.8%
4	oneens	4.1%	3.1%	2.6%	6.8%
5	geheel oneens	3.0%	2.1%	3.0%	2.1%

**21. Kennis van literatuurgeschiedenis is nuttig**

1	helemaal eens	8.5%	7.3%	5.2%	4.2%
2	eens	42.1%	38.0%	35.8%	36.5%
3	neutraal	36.2%	37.5%	43.2%	40.1%
4	oneens	8.1%	14.1%	11.8%	14.6%
5	geheel oneens	5.2%	3.1%	4.1%	4.7%

**22. Ik laat mij in mijn oordeel over een literaire tekst niet beïnvloeden door wat anderen van die tekst vinden**

1	helemaal eens	20.7%	17.7%	12.2%	14.6%
2	eens	40.2%	44.8%	37.3%	38.0%
3	neutraal	26.6%	23.4%	28.8%	34.9%
4	oneens	11.4%	13.5%	19.2%	11.5%
5	geheel oneens	1.1%	0.5%	2.6%	1.0%

**23. Door het praten over literaire teksten in de klas ga ik mijn eigen reacties vergelijken met die van mijn klasgenoten**

1	helemaal eens	1.8%	2.1%	3.7%	3.1%
2	eens	42.8%	40.6%	59.4%	40.1%
3	neutraal	31.7%	34.9%	20.7%	32.8%
4	oneens	18.5%	17.2%	12.5%	20.8%
5	geheel oneens	5.2%	5.2%	3.7%	3.1%

**24. Ik vind het vervelend als mensen die ik niet zo graag mag, dezelfde boeken mooi vinden als ik**

1	helemaal eens	3.3%	0.0%	1.5%	1.6%
2	eens	5.2%	4.7%	5.5%	4.7%
3	neutraal	11.1%	14.1%	13.7%	13.0%
4	oneens	32.1%	28.1%	43.2%	35.9%
5	geheel oneens	48.3%	53.1%	36.2%	44.8%

**25. Je reactie op een literaire tekst wordt beïnvloed door de reacties van je klasgenoten**

1	helemaal eens	0.0%	0.0%	0.7%	0.5%
2	eens	11.1%	10.9%	23.6%	12.0%
3	neutraal	23.6%	26.0%	21.8%	32.8%
4	oneens	45.4%	41.7%	39.1%	41.7%
5	geheel oneens	19.9%	21.4%	14.8%	13.0%



26. Ik vind het vervelend als mensen die ik graag mag, heel negatief reageren op boeken die ik mooi vind

1	helemaal eens	0.7%	0.5%	0.0%	2.6%
2	eens	24.7%	18.8%	21.8%	14.6%
3	neutraal	20.3%	22.9%	18.8%	23.4%
4	oneens	28.8%	30.2%	39.9%	35.4%
5	geheel oneens	25.5%	27.6%	19.6%	24.0%

27. Het is boeiend om, als je een boek uit hebt, eens na te denken over je reacties op dat boek

1	helemaal eens	5.2%	4.2%	1.5%	3.1%
2	eens	29.5%	25.5%	25.5%	30.2%
3	neutraal	39.9%	42.2%	44.3%	39.6%
4	oneens	18.1%	21.4%	21.8%	20.8%
5	geheel oneens	7.4%	6.8%	7.0%	6.3%

28. Wat ik in boeken ben tegengekomen, schiet me weer te binnen als ik in werkelijkheid soortgelijke situaties tegenkom

1	helemaal eens	9.2%	10.9%	4.8%	8.9%
2	eens	47.6%	47.9%	51.7%	42.2%
3	neutraal	28.0%	24.5%	28.8%	29.2%
4	oneens	12.5%	13.5%	12.5%	16.1%
5	geheel oneens	2.6%	3.1%	2.2%	3.6%

29. Je kunt veel leren van de manier waarop je reageert op een boek

1	helemaal eens	3.0%	2.1%	1.5%	1.6%
2	eens	21.4%	24.5%	22.5%	19.8%
3	neutraal	55.4%	53.1%	55.7%	57.8%
4	oneens	16.2%	16.7%	17.3%	17.7%
5	geheel oneens	4.1%	3.6%	3.0%	3.1%

30. Het is boeiend om situaties uit boeken te vergelijken met situaties uit de werkelijkheid

1	helemaal eens	8.1%	6.8%	5.5%	4.2%
2	eens	40.2%	41.7%	37.6%	37.0%
3	neutraal	29.5%	33.9%	33.2%	39.6%
4	oneens	19.6%	14.6%	21.0%	15.6%
5	geheel oneens	2.6%	3.1%	2.6%	3.6%

31. Je houdt bij je uiteindelijke oordeel over een literaire tekst rekening met de reacties van de mensen uit je omgeving

1	helemaal eens	0.4%	0.5%	0.0%	1.6%
2	eens	17.0%	15.6%	20.3%	17.2%
3	neutraal	29.9%	24.5%	30.6%	28.6%
4	oneens	38.7%	42.7%	39.1%	39.1%
5	geheel oneens	14.0%	16.7%	10.0%	13.5%

32. Door na te denken over je reacties op boeken kun je veel te weten komen over je eigen karakter

1	helemaal eens	3.3%	5.7%	3.7%	2.6%
2	eens	32.1%	37.0%	36.5%	27.1%
3	neutraal	44.3%	37.0%	40.6%	44.3%
4	oneens	16.6%	17.2%	16.2%	19.3%
5	geheel oneens	3.7%	3.1%	3.0%	6.8%

**33. In gesprekken over boeken kun je veel leren over de overeenkomsten en verschillen in karakter van de gespreksdeelnemers**

1	helemaal eens	5.5%	6.3%	4.1%	2.6%
2	eens	48.0%	42.7%	55.4%	43.2%
3	neutraal	36.5%	37.5%	31.4%	38.0%
4	oneens	7.0%	10.4%	7.4%	13.0%
5	geheel oneens	3.0%	3.1%	1.8%	3.1%

**34. Door de literatuurlessen leer je je eigen smaak te ontwikkelen**

1	helemaal eens	2.6%	3.6%	2.6%	2.6%
2	eens	31.4%	35.4%	35.1%	31.8%
3	neutraal	31.7%	27.6%	34.3%	33.3%
4	oneens	24.0%	26.6%	24.0%	26.6%
5	geheel oneens	10.3%	6.8%	4.1%	5.7%

**35. Het boeiende van lezen is ook dat je aan het fantaseren gaat hoe jij in de situaties die je in het boek tegenkomt, zou handelen**

1	helemaal eens	17.0%	19.8%	12.9%	9.4%
2	eens	49.1%	48.4%	44.3%	49.5%
3	neutraal	20.3%	18.2%	19.9%	24.5%
4	oneens	10.0%	10.4%	17.0%	13.0%
5	geheel oneens	3.7%	3.1%	5.9%	3.6%

### **Bijlage 3: Statistische bewerkingen van de (data, verkregen via de) vragenlijsten**

**In deze bijlage worden respectievelijk gepresenteerd:**

**Tabel 1: descriptieve statistiek van de itemscores**

**Tabel 2: overzicht van de somscores**

**Tabel 3: Pearson-correlatiecoëfficiënt**

**Tabel 4: homogeniteitsmeting**

**Tabel 5: driewegs variantie-analyse**

**Tabel 1: Descriptieve statistiek van de itemscores**

In deze tabel zijn van alle 35 vragen van de vragenlijst weergegeven: het gemiddelde antwoord van de proefgroep en van de controlegroep op de beginvragenlijst (meting vooraf) en op de slotvragenlijst (meting achteraf). Bij elk gemiddelde is ook de standaarddeviatie, de spreiding aangegeven: een hogere standaarddeviatie geeft aan dat de antwoorden waaruit het gemiddelde is samengesteld, verder uiteenlopen dan bij een lagere standaarddeviatie.

Itemnr.	Meting vooraf				Meting achteraf			
	proefgroep		controlegroep		proefgroep		controlegroep	
	gem.	st.dev.	gem.	st.dev.	gem.	st.dev.	gem.	st.dev.
1	3.25	1.13	3.26	1.09	3.14	1.06	3.23	.94
2	3.04	1.08	3.15	1.08	3.04	.98	3.13	.98
3	2.33	.89	2.46	.99	2.47	.86	2.48	.98
4	2.66	1.16	2.61	1.06	2.62	1.00	2.74	1.08
5	2.55	1.04	2.57	.94	2.71	.95	2.68	.88
6	2.09	.95	2.13	.91	2.28	.96	2.35	.86
7	2.32	.98	2.21	.91	2.55	.91	2.45	.91
8	2.76	1.09	2.65	1.09	2.73	1.05	2.83	1.06
9	3.01	1.07	2.99	1.04	3.01	.99	3.10	.99
10	3.49	.89	3.48	.90	3.39	.82	3.36	.86
11	3.09	1.05	3.23	1.02	3.13	.92	3.10	.97
12	2.72	.96	2.74	.88	2.75	.87	2.81	.93
13	3.04	1.02	2.98	.99	3.13	.92	3.04	.82
14	3.10	1.07	2.97	1.06	2.94	1.03	3.07	1.03
15	3.40	1.05	3.17	.99	3.30	1.01	3.11	.97
16	3.73	1.00	3.68	1.01	3.60	.96	3.45	1.03
17	3.21	1.09	3.31	1.14	3.13	1.05	3.23	1.05
18	3.75	.94	3.62	1.04	3.41	1.00	3.40	1.01
19	3.32	1.02	3.31	.97	3.10	1.04	3.15	.98
20	2.18	.90	2.13	.84	2.28	.85	2.22	.89
21	2.59	.94	2.68	.92	2.74	.88	2.79	.91
22	3.68	.96	3.66	.94	3.37	1.01	3.54	.91
23	2.82	.93	2.83	.92	2.53	.89	2.81	.91
24	4.17	1.04	4.30	.88	4.07	.92	4.18	.94
25	3.74	.90	3.73	.92	3.44	1.03	3.55	.88
26	3.54	1.14	3.66	1.09	3.57	1.04	3.65	1.08
27	2.93	.99	3.01	.95	3.07	.90	2.97	.94
28	2.52	.92	2.50	.97	2.56	.85	2.64	.98
29	2.97	.81	2.95	.80	2.98	.76	3.01	.75
30	2.68	.96	2.66	.92	2.77	.93	2.78	.89
31	3.49	.95	3.59	.96	3.39	.92	3.46	.98
32	2.85	.87	2.75	.92	2.78	.87	3.01	.92
33	2.54	.82	2.61	.87	2.48	.77	2.71	.84
34	3.08	1.03	2.97	1.02	2.92	.92	3.01	.96
35	2.34	.99	2.29	1.00	2.59	1.09	2.52	.96

**Tabel 2: de somscores (zie pag. 135)**

Eerst wordt hieronder een overzicht gegeven van de somscores van de totale groep, van proefgroep en controlegroep, van jongens en meisjes, en van de verschillende scholen, en dit steeds zowel bij meting vooraf als bij meting achteraf. (Zoals eerder in de tekst werd aangegeven (pag.109), is er door een docent een administratieve fout gemaakt, waardoor tegenover zijn proefgroep geen controlegroep staat.)

Totaalgemiddelden		proefgroep	controlegroep		
Vooraf		103.87 (244)	105.27 (192)		
Achteraf		103.27 (244)	106.02 (192)		
Totaalgemiddelden		jongens	meisjes		
Vooraf		107.42 (236)	101.03 (200)		
Achteraf		107.66 (236)	100.73 (200)		
		Vooraf	Proefgroep	Controlegroep	
		Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes
School	1	119.50 (12)	95.00 (12)	107.60 ( 5)	97.00 (12)
	2	108.67 (21)	98.57 ( 7)	110.24 (17)	101.50 ( 8)
	3	105.13 (15)	104.12 (17)	104.06 (17)	93.50 (10)
	4	103.32 (19)	104.71 (17)	110.60 (10)	101.20 (10)
	5	102.25 (16)	100.91 (11)	104.00 (20)	98.00 ( 4)
	6	110.00 (11)	107.93 (14)	110.67 ( 9)	103.29 ( 7)
	7	107.91 (11)	100.71 (14)	106.27 (11)	9.00 ( 8)
	8	104.38 ( 8)	99.41 (22)	115.23 (13)	108.58 (12)
	9	98.56 ( 9)	91.88 ( 8)	109.08 (12)	105.57 ( 7)
(de controlegroeploze school had hier:					
		120.63 (19)	112.00 ( 8) )		
		Achteraf	Proefgroep	Controlegroep	
		Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes
School	1	114.00 (12)	90.08 (12)	101.40 ( 5)	96.00 (12)
	2	113.33 (21)	104.29 ( 7)	111.29 (17)	106.25 ( 8)
	3	109.60 (15)	104.06 (17)	100.00 (17)	93.20 (10)
	4	102.84 (19)	101.94 (17)	110.30 (10)	104.70 (10)
	5	94.25 (16)	98.00 (11)	104.80 (20)	101.50 ( 4)
	6	106.55 (11)	105.64 (14)	119.11 ( 9)	103.14 ( 7)
	7	107.45 (11)	97.00 (14)	107.09 (11)	102.00 ( 8)
	8	108.38 ( 8)	99.59 (20)	120.38 (13)	104.17 (12)
	9	102.00 ( 9)	98.13 ( 8)	108.42 (12)	109.57 ( 7)
De controlegroeploze school had hier:					
		120.42 (19)	108.00 ( 8)		
		Vooraf	Achteraf		
		Proefgroep	Controlegroep	Proefgroep	Controlegroep
School	1	107.25	100.12	102.04	97.59
	2	106.14	107.44	111.67	109.69
	3	104.59	100.15	106.66	97.48
	4	103.97	105.90	102.42	107.50
	5	101.70	103.00	95.78	104.25
	6	108.84	107.44	106.04	112.13
	7	103.88	103.21	101.60	104.95
	8	100.73	112.04	101.93	112.60
	9	95.41	107.79	100.18	108.84
	(10	118.07	000.00	116.74	000.00)

**Tabel 3: Pearson-correlatie-coëfficiënt  $r_{v\text{-index}}$   $r_{w\text{-index}}$  van de itemscores bij afname op tijdstip 1 (V) en tijdstip 2 (W) voor proefgroep en controlegroep**

In deze tabel zijn de resultaten weergegeven van de betrouwbaarheidsmeting met behulp van de Pearson-correlatie-coëfficiënt (zie pag. 88). Wanneer de antwoorden op bijvoorbeeld vraag 1 van de beginvragenlijst bij alle leerlingen identiek zijn aan de antwoorden op vraag 1 van de slotvragenlijst, is de correlatie-coëfficiënt bij deze vraag maximaal, dus 1.0; zijn alle antwoorden op vraag 1 van de beginlijst verschillend van de antwoorden op vraag 1 van de slotlijst, dan is de correlatie-coëfficiënt bij deze vraag 0.0.

Itemnummer	Proefgroep $r(vi/wi)$	Controlegroep $r(vi/wi)$	Totale groep $r(vi/wi)$
1.	.5606	.5655	.5614
2.	.5453	.5421	.5450
3.	.4242	.5133	.4659
4.	.5514	.5977	.5662
5.	.4511	.4359	.4451
6.	.5525	.4460	.5121
7.	.5627	.3817	.4921
8.	.5898	.5126	.5540
9.	.5245	.5018	.5139
10.	.3957	.3315	.3681
11.	.4578	.5165	.4801
12.	.5692	.4180	.5062
13.	.4606	.4476	.4562
14.	.4047	.4725	.4273
15.	.6973	.6305	.6745
16.	.4871	.5383	.5093
17.	.5914	.6325	.6095
18.	.4542	.5831	.5100
19.	.5070	.5039	.5055
20.	.5459	.5139	.5324
21.	.5979	.5042	.5594
22.	.3135	.5315	.3947
23.	.3857	.3925	.3845
24.	.5375	.5066	.5256
25.	.4161	.4562	.4291
26.	.5856	.4755	.5403
27.	.5641	.5356	.5481
28.	.4204	.5382	.4733
29.	.4856	.3746	.4398
30.	.5195	.4942	.5095
31.	.3510	.4821	.4089
32.	.3774	.4751	.4098
33.	.3186	.3446	.3329
34.	.4340	.3852	.4098
35.	.5320	.6344	.5704

**Tabel 4: Homogeniteitsmeting: Correlatiegemiddelden bij de begin- en slotvragenlijst**  
(zie pag. 88)

(De vragen zijn in zes groepen geclusterd 'Reflectie' de vragen V11 t/m 35, resp W11 t/m 35 de vragen 11, 12, 14, 27, 28, 29, 30, 32, 33 en 35 op de beginvragenlijst (V) en de slotvragenlijst (W), 'Communicatie' de vragen V17 t/m 23, resp W17 t/m 23 de vragen 17, 18, 19 en 23, 'Attitude t.a.v. literatuur(onderwijs)' de vragen V15 t/m 34, resp W15 t/m 34 de vragen 15, 16, 20, 21 en 34, 'Beïnvloeding' de vragen V22 t/m 31, resp W22 t/m 31 de vragen 22, 24, 25, 26 en 31, 'Gevolgen van lezen' de vragen V3 t/m 13, resp W3 t/m 13 de vragen 3, 4, 5, 10 en 13, en 'Overige' de vragen V1 t/m 9, resp W1 t/m 9 de vragen 1, 2, 6, 7, 8 en 9) Hier zijn de gemiddelde correlaties berekend tussen de vragen van elk cluster t.o.v. elkaar (dus bijvoorbeeld van V11 t.o.v. V12, 14, 27 etc.) en van elk cluster t.o.v. de andere clusters (dus bijvoorbeeld de gemiddelde correlatie van de reflectievragen t.o.v. de correlatie van de communicatievragen) De correlatie binnen de zes clusters blijkt vrijwel steeds duidelijk groter dan die van de cluster t.o.v. de overige clusters.

	V11/35	V17/23	V15/34	V22/31	V3/13	V1/9
V11/35	.34	27	22	06	32	22
V17/23	27	.48	32	06	24	18
V15/34	22	32	.38	07	19	16
V22/31	06	06	07	.27	07	05
V3/13	32	24	19	07	.29	23
V1/9	22	18	16	05	23	.22

  

	W11/35	W17/23	W15/34	W22/31	W3/13	W1/9
W11/35	.36	27	22	09	32	28
W17/23	27	.40	30	10	22	22
W15/34	22	30	.34	04	17	16
W22/31	09	10	04	.32	10	08
W3/13	32	22	17	10	.33	29
W1/9	28	22	16	08	29	.30

**Tabel 5: Driewegs variantie-analyse uitgevoerd op de somscore met lesmethode, school en sekse als vaste factoren en leerlingen als random variabele**

Variantie-analyse is een techniek om een aantal groepsgemiddelden tegelijkertijd met elkaar te vergelijken. Bij een driewegs variantie-analyse bekijkt men het (gezamenlijke) effect van drie variabelen. De hoofdeffecten betreffen de invloed van elke variabele afzonderlijk. Interactie-effecten betreffen de gezamenlijke invloed van bepaalde combinaties van variabelen. Via zogeheten F-toetsen wordt de variantie van de groepsgemiddelden vergeleken met de variantie binnen de groepen waarop die gemiddelden betrekking hebben. 'P' geeft de significantie aan van het resultaat van die toetsen: hoe dichter bij .000, hoe signifikanter het resultaat (zie Slotboom 1987, pag.236). Geheel conform de verwachting is de gemiddelde itemscore bij jongens en meisjes significant verschillend, zowel bij meting vooraf als bij meting achteraf ( $p = 0$  resp.  $p = 0$ ). Dit geldt in mindere mate voor de respectieve scholen.

Met betrekking tot methode is het volgende uit onderstaande tabel af te lezen. Bij meting vooraf is er zeker geen significant verschil in gemiddelde somscores tussen proefgroep en controlegroep. Bij meting achteraf is het verschil gering.

Resultaten van driewegs variantie-analyse op somscore bij meting vooraf

Variantie-bronnen	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	P (signif. of F)
Hoofdeffecten	6717.168	10	671.717	3.397	.000
A1 (school)	2227.488	8	278.436	1.408	.191
A2 (methode)	101.159	1	101.159	.512	.475
A3 (sekse)	4753.106	1	4753.106	24.036	.000
2-wegs interac	5585.269	17	328.545	1.661	.047
A1 A2	2965.014	8	370.627	1.874	.063
A1 A3	2120.350	8	265.044	1.340	.222
A2 A3	126.430	1	126.430	.639	.424
3-wegs interac	1147.877	8	143.485	.726	.669
A1 A2 A3	1147.877	8	143.485	.726	.669
Verklaarde					
Variantie	13450.314	35	384.295	1.943	.001
Residu	79100.574	400	197.751		
Totaal	92550.888	435	212.761		

436 gevallen verwerkt; 0 (.0 %) ontbreekt



**Resultaten drie-wegs variantie-analyse bij meting achteraf**

Variantie bronnen	Sum of squares	DF	Mean square	F	P (sign. of F)
Hoofdeffecten	10800.680	10	1080.068	5.471	.000
A1	5126.158	8	640.770	3.246	.001
A2	496.378	1	496.378	2.514	.114
A3	4967.909	1	4967.909	25.166	.000
2-wegs interac	6698.956	17	394.056	1.996	.011
A1 A2	3818.644	8	477.331	2.418	.015
A1 A3	2591.236	8	323.904	1.641	.111
A2 A3	11.768	1	11.768	0.60	.807
3-wegs interac	1822.161	8	227.770	1.154	.326
A1 A2 A3	1822.161	8	227.770	1.154	.326
Verkl.var.	19321.798	35	552.051	2.797	.000
Residu	78963.017	400	197.408		
Totaal	98284.814	435	225.942		

436 gevallen verwerkt; 0 (0 %) ontbreekt

Variantie-analyse met als factor 'leesgedrag' levert voor die factor steeds een  $p = .000$  op, dus een duidelijk significant resultaat (zie pag. 135).

## Bijlage 4: Handleiding bij het onderzoek, zoals uitgereikt aan de deelnemende docenten

### Opzet van het onderzoek

We gaan onderzoeken hoe leerlingen reageren op literatuurlessen, gebaseerd op Reader Response Criticism. Om dat te kunnen meten wordt vooraf een vragenlijst voorgelegd aan de leerlingen van de proefklas en aan een controlegroep, een parallelklas, indien mogelijk, een parallelklas die ook van jou les krijgt.

Ongeveer dezelfde vragenlijst wordt na de lessenreeks, ook weer aan de proefgroep en aan de controlegroep voorgelegd. De antwoorden van de controlegroep moeten dan grofweg hetzelfde zijn, bij de leerlingen echter die de lessenreeks voorgezet hebben gekregen, kunnen onder invloed van die lessen veranderingen zijn opgetreden in hun houding dat zijn de te meten resultaten van de lessen.

Na elk van de vijf onderdelen van het lessenpakket wordt aan de leerlingen een kort evaluatieformulier voorgelegd.

### Benodigd materiaal

Alles wat in de lessen nodig is, vind je bijgevoegd: de vragenlijsten beginsituatie voor proefklas en controlegroep, de literaire teksten die in de vijf lesonderdelen aan bod komen, de werkbladen en evaluatieformulieren voor de leerlingen van de proefklas, en de slotvragenlijsten voor proefgroep en controlegroep.

### Verwerking van het materiaal

Al het leerlingmateriaal, vragenlijsten, werkbladen, evaluatieformulieren, wordt (vanzelfsprekend) door mij verwerkt, je hoeft er "alleen maar" voor te zorgen dat de leerlingen een en ander serieus aanpakken, en alles inleveren. Als je leerlingen ook de slotvragenlijst hebben ingevuld, kom ik alles in een keer bij je ophalen. De gegevens gaan de computer in, en in het voorjaar van 1992 hoop ik duidelijkheid te hebben over de resultaten. Natuurlijk houd ik je van het verdere verloop op de hoogte!

### Tijd

Om zo zuiver mogelijk te kunnen evalueren hoe leerlingen reageren op de reader response aanpak, zou ik je willen vragen om de lessenreeks vroeg in het schooljaar aan de leerlingen voor te leggen, in ieder geval voordat er andere literatuurlessen gegeven worden, en liefst ook min of meer aaneengesloten.

In totaal kost het je zo'n zes lesuren, verspreid over acht lessen.

les 1 invullen beginvragenlijst	(plusminus 10 minuten)
les 2 lesonderdeel 1	(plusminus 45 minuten)
les 3 lesonderdeel 2	(plusminus 45 minuten)
les 4 lesonderdeel 3	(plusminus 45 minuten)
les 5 lesonderdeel 4, eerste deel	(plusminus 30 minuten)
les 6 lesonderdeel 4, tweede deel	(plusminus 35 minuten)
les 7 lesonderdeel 5	(plusminus 45 minuten)
les 8 invullen slotvragenlijst	(plusminus 15 minuten)

Na deze lessenreeks wil ik graag een gesprek met je over jouw ervaringen met deze aanpak, de positieve en negatieve aspecten, en eventuele suggesties ter verbetering, etc.

## Opmerkingen per les

### LES 1

In (een van) de les(sen) voordat je aan lesonderdeel 1 begint, leg je aan de proefgroep, en (ongeveer) op dezelfde dag ook aan de controlegroep, de beginvragenlijst voor.

De leerlingen hebben ongeveer tien minuten nodig om deze lijst serieus in te vullen.

Wijs ze erop dat ze (steeds weer) schoolnaam, eigenaam en, bij begin- en eindvragenlijst ook enkele andere persoonlijke gegevens moeten invullen, maar dat die gegevens alleen bij het onderzoek gebruikt worden, en als strikt vertrouwelijk behandeld worden.

Na invulling leveren de leerlingen de lijsten bij jou in.

### LES 2

Eerste lesonderdeel: Leeservaringen.

Doelstelling: bewustwording van leeservaringen en reflectie daarover.

Benodigdheden: teksten "Het Examen"

werkbladen bij les 1

Tijdsplanning:	1. beginoopdracht en uitdelen teksten	5 minuten
	2. lezen verhaal, noteren eerste reactie	10 minuten
	3 instructie	5 minuten
	4 noteren leeservaringen	10 minuten
	5. bespreking leeservaringen	10 minuten
	6. evaluatie	5 minuten

Zorg ervoor dat er (steeds) aan het einde van een lesonderdeel tijd overblijft voor de evaluatie door de leerlingen, kort desnoods het voorlaatste onderdeel ervoor iets in

Ad 1: beginoopdracht: "Lees het verhaal dat ik je nu ga geven, en noteer meteen na het lezen op het werkblad beknopt je eerste indrukken naar aanleiding van dit verhaal: wat vond je ervan, wat viel je op, etc.

Ieders reactie is hierbij even waardevol, er zijn geen goede of foute antwoorden."

Ad 3. instructie: "Iedereen doet al lezend, leeservaringen op; je komt al lezend in een verhaal in situaties waar je een mening over vormt ("wat zou ik doen in zo'n geval"), in situaties die gevoelens opwekken (meeleven, ergernis, verbazing of wat dan ook).

Die leeservaringen zijn, ofschoon iedereen dezelfde tekst leest, voor iedereen verschillend, omdat we allemaal anders zijn, andere dingen meegemaakt hebben in ons leven, andere opvattingen hebben ontwikkeld, etc..

Door je leeservaringen te noteren en daarna te bespreken in deze klas, krijg je informatie over overeenkomsten en verschillen in reacties van mensen, en dus overeenkomsten en verschillen in mensen.

Noteer op het werkblad je leeservaringen d.w.z.

de meningen die je kreeg naar aanleiding van (situaties uit) het verhaal, de gevoelens die het verhaal bij je opriep; welke passage vond je de opvallendste; wie vond je sympathiek, wie onsympathiek? Probeer je keuze steeds ook kort te motiveren "

Ad 5: In een onderwijsleergesprek worden de leeservaringen besproken; in de plusminus tien minuten die hiervoor zijn uitgetrokken, moet een zo volledig mogelijk beeld ontstaan van wat er door de leerlingen is genoteerd Vraag eventueel om verduidelijking: hoe concreter de reactie, hoe beter.

De bedoeling is dat leerlingen verschillen en overeenkomsten horen, en hun eigen visie daarmee nog kunnen nuanceren.

Ad 6 Laat voordat de leerlingen het werkblad/evaluatieformulier inleveren, even controleren of hun naam is ingevuld.

### LES 3

#### Tweede lesonderdeel projectie

Doelstelling bewustwording van 'projectie' en reflectie daarover

Benodigdheden Teksten Bingham & Co

Werkbladen 'Opdracht bij les 2 Bingham & Co'

Tijdsplanning	1 Beginopdracht, uitdelen teksten	5 minuten
	2. Lezen verhaal	10 minuten
	3 Uitvoeren opdracht	10 minuten
	4 Bespreking resultaten	10 minuten
	5 Uitleg	5 minuten
	6. Evaluatie	5 minuten

Ad 1 Beginopdracht is dit keer alleen het verhaal lezen

Ad 3 De opdracht voor de leerlingen staat op het werkblad (naam invullen!). Het is de bedoeling dat de opdracht wordt uitgevoerd, zonder de tekst te raadplegen, die moet dus terzijde worden geschoven. Wijs op de vraag onderaan de voorzijde, om toelichting van elke keuze, en vanzelfsprekend ook op de opdracht aan de achterzijde, een beschrijving van het uiterlijk van de 'ik'.

Ad 4 Uit de proeflessen die voorafgaand aan dit onderzoek gegeven zijn kwam steeds ongeveer hetzelfde beeld naar voren. Iedereen noemt enkele goed verdedigbare karaktereigenschappen, maar bij vrijwel iedereen zie je het verschijnsel projectie werken: men schrijft de 'ik' eigenschappen toe, die duidelijk meer te maken hebben met de lezer dan met de verhaalfiguur.

Bij de bespreking is het dus ook zinnig om met name de min of meer verrassende eigenschappen die genoemd worden, te laten toelichten.

Verdeel de beschikbare tijd over karaktereigenschappen en uiterlijk, voor veel leerlingen is het boeiend, te constateren hoe iedere lezer zich een redelijk nauwkeurige voorstelling vormt van karakter en uiterlijk van de verhaalfiguren, en hoe die voorstelling vaak uiteen kan lopen, we kijken op een verschillende manier tegen andere mensen aan, omdat we zelf allemaal verschillen.

Ad 5 Het begrip 'projectie' kan bijvoorbeeld zo uitgelegd worden:

"Verhaalfiguren worden vaak door lezers op een heel verschillende manier ervaren en beschreven, niet alleen omdat bij die lezers sommige eigenschappen meer opvallen dan andere, en omdat ze verschillende eigenschappen ook anders waarderen, maar ook, omdat ze verschillende eigenschappen 'invullen' bij, toeschrijven aan die verhaalfiguren. Dat noemen we projectie. Wie met een zonnebril op, de wereld inkijkt, ziet deze donkerder dan zonder zo'n bril.

Wie in een vervelende stemming rondloopt, komt zo lijkt het, een heleboel mensen tegen met zo'n bui.

Je bekijkt mensen - en verhaalfiguren - door jouw eigen ogen, vanuit je eigen aard, vanuit je ervaringen en vooroordelen, vanuit je eigen 'referentiekader'. Daarbij meen je bij mensen vaak dingen te herkennen die in werkelijkheid alleen maar in jouzelf aanwezig zijn."

Ad 6 De evaluatie neemt waarschijnlijk niet zoveel tijd in beslag, maar zorg dat men er in ieder geval aan toekomt.

**Lesonderdeel 3: identificatie****Doelstelling:** bewustwording van (de effecten van) identificatie**Benodigdheden:** teksten 'De Zwemmer'

werkbladen bij les 3

<b>Tijdsplanning:</b>	1. beginopdracht en uitdelen teksten	5 minuten
	2. lezen tekst	10 minuten
	3. maken opdracht 1 en 2	5 minuten
	4. bespreken opdracht 1 en 2	5 minuten
	5. instructie en opdracht	5 minuten
	6. maken opdracht 3 en 4	10 minuten
	7. evaluatie	5 minuten

**Ad 1:** Terwijl de leerlingen de tekst lezen, kun je opdracht 1 en 2 op het bord schrijven:'De vertelster, Anna, de 'ik', presenteert haar visie op mensen en hoe die met elkaar om (zouden moeten) gaan; je ziet ook door haar ogen haar (naamloze) vriendin;

opdracht 1: Beschrijf beknopt de visie van de 'ik' op mensen en hun gedrag.

opdracht 2: Wat voor indruk krijg je van de vriendin van de 'ik'?"

**Ad 4:** probeer in korte tijd te inventariseren wat men genoteerd heeft. In de proeflessen kwam hier een tamelijk zwartwit beeld naar voren: Anna is 'begaan met het lot van de mensheid', de vriendin is 'lichtelijk sociaal'.**Ad 5:** Na een korte uitleg van het begrip identificatie worden opdracht 3 en 4 gegeven. De uitleg zou ongeveer zo kunnen klinken:

"Identificatie betekent letterlijk: 'je hetzelfde, dezelfde maken als'; een soort van 'zielsverhuizing': je ziet de gebeurtenissen uit het verhaal door de ogen van degene met wie je je identificeert, je neemt in principe zijn of haar manier van denken en doen over.

Zo kun je als jongere tijdelijk bejaard worden, of als Nederlander een Amerikaan, of als jongen een meisje (of omgekeerd).

Zonder dat je je daarvan voortdurend bewust bent, bekijk je de wereld door de ogen van een ander, zie je alles eens van een andere kant. Dat kan 'geestverruimend' werken.

Daar staat tegenover dat je min of meer automatisch partij kiest voor degene met wie je je identificeert, geen afstand neemt van wat hij of zij doet, denkt of zegt. Zo word je manipuleerbaar."

Opdracht 3: Verplaats je nu in de vriendin van de 'ik': herlees de tekst en bekijk haar gedrag, haar reacties: hoe zou je haar visie kort kunnen weergeven?

Opdracht 4: Hoe staat de vriendin tegenover de 'ik', hoe gaat ze met haar om?

**Ad 6:** Aansluitend kunnen de evaluatievragen gemaakt worden. Laat nog even controleren of de naam is ingevuld.**LES 5****Eerste deel lesonderdeel 4: fantasie (plm. 30 minuten)****Doelstelling:** bewustwording 'persoonsgebondenheid' van fantasie**Benodigdheden:** Teksten 'Verhaal les 4'

Werkbladen bij les 4

<b>Tijdsplanning:</b>	1. beginopdracht en uitdelen teksten	5 minuten
	2. lezen verhaal en maken opdracht	25 minuten

Ad 1: "Aan het verhaal dat ik jullie nu ga voorleggen, ontbreekt het einde. De bedoeling is, dat jullie na het lezen, op het werkblad zelf het einde schrijven: hoe vind jij dat dit verhaal moet aflopen?"

Ad 2: Wie klaar is met schrijven, kan tekst en werkblad inleveren (naam ingevuld?!). De werkbladen moet je de volgende les, ten behoeve van de bespreking en de evaluatie, weer uitdelen, en aan het eind van die les wéér innemen.

## LES 6

Tweede deel lesonderdeel 4: fantasie (plm. 35 minuten)

Benodigdheden: Teksten 'Verhaal 4'

tekst met het oorspronkelijke verhaaleinde  
al ingevulde werkbladen

Tijdsplanning:	1. Uitlezen teksten (nog niet het verhaaleinde)	
	2. Inventarisatie verhaaleinden	20 minuten
	3. Bespreking theorie	8 minuten
	4. Lezen oorspronkelijke einde	2 minuten
	5. Evaluatie	5 minuten

Ad 2: Laat een aantal leerlingen hun verhaaleinde voorlezen. Probeer heel beknopt hun versie samen te vatten en noteer die in kolommen op het bord. Er zijn grofweg vier typen denkbaar, al kwamen er in de proeflessen vaak heel verrassende variaties op die basisvormen. Als je zo'n vijf of zes leerlingen aan het woord hebt gelaten, en hun verhalen hebt ingedeeld, kun je de rest van de klas vragen of men zijn eigen verhaaleinde kan terugvinden in de categorieën op het bord; zoniet dan kan het afwijkende einde ook nog, eventueel kort samengevat, gepresenteerd worden.

De verschillende typen verhaaleinden zijn:

1. de relatie tussen moeder en Apollo mislukt, moeder keert terug naar Bruno: de oude situatie wordt hersteld.
2. de relatie tussen moeder en Apollo mislukt, moeder keert terug, maar zoals het vroeger was, wordt het nooit meer.
3. de relatie tussen moeder en Apollo duurt voort, en Bruno is de grote verliezer.
4. de relatie tussen moeder en Apollo duurt voort, en Bruno beseft dat hij een meisje moet zoeken van zijn eigen leeftijd (Marina?!): alle partijen gelukkig.

Een variatie hierop, of type 5: de relatie tussen moeder en Apollo mislukt, moeder keert terug bij Bruno, maar die kiest voor een leeftijdgenote (Marina?!).

Als er tijd is, kan er ook een inventarisatie gemaakt worden van de middelen die Bruno hanteert om zijn moeder terug te krijgen: die varieerden in de proeflessen van grof geweld tot de meest subtiele vormen van aandachtstrekkerij, chantage, etc..

Ad 3: "Mensen fantaseren allemaal anders. Als je iedereen zou vragen om een privé-paradijs te verzinnen, zou er dat per persoon anders uitzien; soms in kleine details, soms ook op wezenlijke punten.

'Ieder vogeltje fantaseert zoals het gebekt is': je fantasieën hangen samen met hoe je bent, hoe je - in je jonge jaren - geworden bent.

De ontwikkeling van je persoonlijkheid is te vergelijken met die van een topvoetballer: wie topvoetballer wil worden, leert van zijn trainer niet ineens alle technieken, maar stapje voor stapje komt er iets bij. Als alle onderdelen, houding, looptechniek, balvaardigheid, tactiek etc., perfect te beheersen zouden zijn, word je uiteindelijk een volmaakt voetballer.

Maar iedereen heeft wel met enkele van die deelvaardigheden kleinere of grotere problemen.

Je kunt dan nog best een prima voetballer worden, maar een vakman ziet aan je, dat bijvoorbeeld je houding bij het schieten niet helemaal goed is, waardoor je in bepaalde situaties kansen mist.

Zo is het met de ontwikkeling van je persoonlijkheid ook.

In bepaalde fasen van je vroege ontwikkeling, tussen 0 en ongeveer 12 jaar, ontwikkel je jezelf onder invloed van de mensen in je omgeving.

Als alles goed gaat, word je een perfect, volstrekt evenwichtig mens, maar bij ieder van ons zijn er wel in een of in enkele fasen kleine dingen niet helemaal perfect gegaan. Daardoor kan je gedrag in bepaalde situaties beïnvloed worden.

Een van die fasen heet de oedipale fase: een kind is dan heel erg gericht op de ouder van het andere geslacht, en concurreert met de ouder van het eigen geslacht. Jongens willen in die fase 'met hun moeder trouwen', 'strijden' met hun vader om haar gunsten; meisjes doen hetzelfde, maar dan met de tegenovergestelde ouder.

Als alles gewoon verloopt, zoeken ze na die fase een vriend(in) van hun eigen leeftijd, van 'gelijk niveau'.

In de verhaaleinden die je nu hebt geschreven en van anderen hebt gehoord bij dit "Oedipusverhaal", zie je hoe verschillende mensen deze ontwikkelingsfase hebben verwerkt (tot een fantasie).

Je fantasie vertelt je hoe je in elkaar zit."

Ad 4: Hierna kan de tekst met het oorspronkelijke verhaaleinde uitgedeeld en door de leerlingen gelezen worden. De titel van het verhaal kan nu ook eventueel nog meegedeeld worden (vanwege zijn 'sturend' effect heb ik hem niet boven het verhaal afgedrukt). Het verhaal is van Monique Thijssen, en het heet "De afgang van Apollo".

Ad 5: Na het beantwoorden van de evaluatievragen kan het werkblad nu 'definitief' ingeleverd worden.

## LES 7

Vijfde lesonderdeel: groepsprocessen

Doelstelling: bewustwording van de invloed van de groep op de reacties n.a.v. een tekst

Benodigdheden: Teksten 'Misbruik wordt gestraft'

Werkbladen bij les 5

Tijdsplanning:	1. Beginopdracht en uitdelen tekst	5 minuten
	2. Lezen tekst, maken opdr. 1 en 2	25 minuten
	3. Bespreking opdracht 1 en 2	6 minuten
	4. Instructie en opdr. 3, 4 en 5	4 minuten
	5. Maken oopdracht 3, 4 en 5	5 minuten

Ad 1: Beginopdracht is het verhaal te lezen dat wordt uitgedeeld, en daarna heel beknopt de eerste reacties te noteren (is ieders naam ingevuld?!).

Ad 2: Terwijl de leerlingen het verhaal lezen, kun je opdracht 1 en 2 op het bord schrijven:

"1. Noteer het waarderingscijfer (1 = zeer slecht, 10 = zeer goed) dat naar jouw verwachting, in deze klas gemiddeld gegeven zal worden voor dit verhaal. Leg beknopt uit waarom je dat verwacht.

2. Welk cijfer geef jij zelf voor dit verhaal? Geef een korte toelichting waarom jij dit cijfer geeft."

Ad 3: Probeer bij de bespreking zoveel mogelijk argumenten regenover elkaar te krijgen om dit verhaal wel of niet te waarderen. Bij de proeflessen bleken er duidelijker standpuntwijzigingen op te treden (zie opdracht 3 t/m 5), naarmate de verschillende soorten argumenten 'forser' geformuleerd werden.

Ad 4: Bespreek kort onderstaand stukje theorie:

"Wie in een groep functioneert, wordt daardoor beïnvloed, al is het maar doordat hij energie steekt in zijn besluit om zich niet door de groep te laten beïnvloeden.

Als je op je eentje, thuis, een boek leest of een film ziet, reageer je anders dan wanneer je datzelfde

leest of ziet temidden van andere mensen, zeker als die andere mensen min of meer willekeurigheid tot een groep zijn gemaakt, zoals in een klas het geval is."

Verstrek nu opdracht 3, 4 en 5 lees eerst 3 voor, en geef even tijd om het antwoord te noteren, vervolgens lees je 4 voor, en na enige tijd doe je hetzelfde met 5 Verdeel de beschikbare tijd zo dat alle drie de vragen nog zinnig beantwoord kunnen worden

"Opdracht 3 Je hebt de bespreking van de argumenten voor en tegen dit verhaal gehoord, en de opmerkingen over groepsbeïnvloeding wat zal, naar jouw schatting, uiteindelijk het gemiddelde cijfer zijn dat deze klas gaat geven voor dit verhaal? Waarom denk je dat?"

Opdracht 4 hoeveel mensen uit deze klas zullen, naar jouw schatting, uiteindelijk een ander cijfer geven voor dit verhaal, dan ze in eerste instantie gedaan hebben?

Opdracht 5 welk cijfer geef jij nu zelf voor dit verhaal? Waarom?"

De evaluatie zit hier in de opdracht, dus kunnen de werkbladen nu worden ingeleverd (naam ingevuld?)

## LES 8

Tijdsduur plusminus 15 minuten

Benodigheden "slotvragenlijst proefgroep" voor de klas die de lessen van bovenstaand pakket heeft gevolgd, en "slotvragenlijst" voor de controlegroep

Laat, liefst meteen in de eerstvolgende les na les 7 de slotvragenlijst invullen in de proefgroep, en ongeveer op hetzelfde moment, ook in de controlegroep De kans bestaat dat leerlingen, zeker in de controlegroep, gaan vragen waarom ze nu alweer een vragenlijst, of, weer dezelfde vragenlijst moeten invullen Het lijkt me verstandig om eerst serieuze invulling te vragen, en pas na invulling (desgewenst) de opzet van het onderzoek uiteen te zetten

Benadruk weer dat ook naam etc. ingevuld moeten worden, en dat alle persoonlijke gegevens alleen voor het onderzoek gebruikt worden, strikt vertrouwelijk behandeld, en na verwerking van de antwoorden, vernietigd zullen worden

Hiermee is het lessenpakket afgerond

Wil je zo vriendelijk zijn, zodra je het lessenpakket hebt afgerond, mij even op te bellen, zodat we een afspraak kunnen maken voor de nabespreking en voor het ophalen van al het leerlingenmateriaal

Veel succes, en alvast heel hartelijk bedankt voor je medewerking!

Joop Dirksen



## Bijlage 5: De Evaluatieformulieren

### Evaluatievragen bij les 1:

1. Had je dit verhaal al eerder gelezen? ja / nee

2. Druk je algemene waardering voor het verhaal uit in een cijfer (1 zeer slecht, 10 zeer goed): .....

Geef bij de vragen 3 tot en met 7 het in jouw geval juiste antwoord aan door het rangnummer van het antwoord in het bijbehorend hokje te plaatsen.

3. Door de manier waarop dit verhaal in de klas behandeld is, is het voor mij een stuk boeiender geworden

1 = helemaal eens  
2 = eens  
3 = neutraal  
4 = oneens  
5 = geheel oneens

4. Er zijn duidelijke verschillen tussen mijn eerste reacties op het verhaal, en de manier waarop ik nu tegenover het verhaal sta

1 = helemaal eens  
2 = eens  
3 = neutraal  
4 = oneens  
5 = geheel oneens

5. Het verhaal behandelt een probleem dat me aanspreekt

1 = helemaal eens  
2 = eens  
3 = neutraal

4 = oneens  
5 = geheel oneens

6. Het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op

1 = helemaal eens  
2 = eens

3 = neutraal  
4 = oneens  
5 = geheel oneens

Zo ja, welke?

7. Het verhaal zet me aan tot nadenken over mijn eigen gedrag

1 = helemaal eens  
2 = eens  
3 = neutraal  
4 = oneens  
5 = geheel oneens

8. Bij de uitwisseling van leeservaringen is me opgevallen....

9. Van dit alles heb ik geleerd .....

### Evaluatie bij les 2:

1. Had je dit verhaal al eerder gelezen? ja / nee
2. Druk je algemene waardering voor dit verhaal uit in een cijfer (1 zeer slecht, 10 zeer goed) .....
3. Bij de bespreking is me opgevallen .....
4. Van dit alles heb ik geleerd, dat .....

### Evaluatie bij les 3

1. Had je dit verhaal al eerder gelezen? ja / nee
2. Druk je algemene waardering voor dit verhaal uit in een cijfer (1 = zeer slecht, 10 = zeer goed):
3. Het verhaal behandelt een probleem dat me aanspreekt
  - 1 = geheel eens
  - 2 = eens
  - 3 = neutraal
  - 4 = oneens
  - 5 = geheel oneens
4. Het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op
  - 1 = geheel eens
  - 2 = eens
  - 3 = neutraal
  - 4 = oneens
  - 5 = geheel oneens

Zo ja, welke?
5. Het verhaal zet me aan tot nadenken over mijn eigen gedrag
  - 1 = geheel eens
  - 2 = eens
  - 3 = neutraal
  - 4 = oneens
  - 5 = geheel oneens
6. Voor wiens standpunt voel je uiteindelijk het meest
  - a. voor dat van Anna
  - b. voor dat van Anna's vriendin

Licht je keuze kort toe:.....

7. Bij de bespreking van dit verhaal is me opgevallen.....
8. Van dit alles heb ik geleerd, dat .....

#### Evaluatie les 4

1. Had je dit verhaal al eerder gelezen? ja / nee
2. Druk je algemene waardering voor dit verhaal uit in een cijfer (1 = zeer slecht, 10 = zeer goed):
3. Het verhaal behandelt een probleem dat me aanspreekt
- 1 = geheel eens  
2 = eens  
3 = neutraal  
4 = oneens  
5 = geheel oneens
4. Het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op
- 1 = geheel eens  
2 = eens  
3 = neutraal  
4 = oneens  
5 = geheel oneens
- Zo ja, welke?
5. Het verhaal zet me aan tot nadenken over mijn eigen gedrag
- 1 = geheel eens  
2 = eens  
3 = neutraal  
4 = oneens  
5 = geheel oneens
6. Bij de bespreking van de verschillende verhaaleinden is me opgevallen:
7. Van dit alles heb ik geleerd:

## Bijlage 6: De lijsten van lesonderdeel 2, projectie.

### Opdracht:

Hieronder zie je een lijstje met karaktereigenschappen. Kruis alle eigenschappen aan die volgens jou in meerdere of mindere mate van toepassing zijn op de 'ik':

achterdochtig	( 5 %)	ijverig	( 5 %)
agressief	( 8 %)	kinderachtig	( 8 %)
actief	(11 %)	laf	( 3 %)
bangelijk	(45 %)	lomp	( 2 %)
behelpzaam	(27 %)	lui	(10 %)
brutaal	( 3 %)	neerslachtig	(18 %)
bedeesd	(48 %)	nuchter	(44 %)
daadkrachtig	( 3 %)	onhandig	(27 %)
driftig	(13 %)	ontevreden	(24 %)
dom	( 5 %)	onzeker	(34 %)
doortastend	( 7 %)	resoluut	( 3 %)
eigenwijs	( 7 %)	somber	(27 %)
energiek	( 5 %)	sociaal ingesteld	(10 %)
emotieloos	( 8 %)	snel geïrriteerd	(11 %)
filosofisch ingesteld	(18 %)	sluw	( 1 %)
fanatiek	( 3 %)	tevreden	( 8 %)
gemakzuchtig	(19 %)	verlegen	(21 %)
gehoorzaam	(63 %)	vrolijk	( 7 %)
gemakkelijk te beïnvloeden	(24 %)	verveeld	(41 %)
intelligent	(20 %)	zelfverzekerd	( 5 %)
		zeurderig	( 9 %)

Vul de lijst eventueel zelf nog aan.

(Aangevuld werden:

dromerig / gevoelig / grappig / humoristisch / introvert / ironisch / melancholisch / nadenkend / nieuwsgierig / passief / rustig / sarcastisch / sloom / een wijsneus / zielig ).

Geef achter elke aangekruiste eigenschap heel beknopt aan waarom jij vindt dat die van toepassing is op de 'ik'.

Ofschoon er niets vermeld wordt over het uiterlijk van de 'ik', heb je daar waarschijnlijk toch een bepaald beeld van gevormd. Kruis de lichamelijke eigenschappen aan die de 'ik' volgens jou heeft; vul de lijst eventueel aan:

lang	(11 %)	een 'bleekneusje'	(48 %)
breedgeschouderd	(0.6 %)	mager	(62 %)
draagt een bril	(35 %)	vlot gekleed	( 3 %)
slungelig	(39 %)	loopt een beetje krom	( 9 %)
dik	( 3 %)	heeft een blozend gezicht	(12 %)
klein	(73 %)	energieke uitstraling	( 7 %)
sproeterig	(32 %)	soepel bewegend	(12 %)

## Bijlage 7: Voorbeelden van verhaalafrondingen bij lesonderdeel 4

### De 'onvolwassen' versie:

"...Maar plotseling bedacht hij iets. Als hij Apollo en zijn moeder nu eens met gelijke wapens zou bestrijden. Als hij nu eens met meisjes ging slikslooiën, dan zou hij eens zien hoe zijn moeder reageerde. Hij dacht er nog eens over en ging toen eens in de spullen van zijn moeder snuffelen. Ja hoor, een romannetje uit de Boeketreeks. Hij ging naar het strand en ging het boekje lezen. Toen hij het na een uur uit had, trok hij zijn zwembroek aan en ging bij de gillende meiden in het water staan.

Bruno ging die avond met Marina naar de disco. Hij had zijn moeder even bij het eten gezien, waarna Bruno zich omkleedde en zijn moeder zich klaarmaakte voor een avond met Apollo. Bruno had een leuke avond. Marina leerde hem dansen en hij dronk net iets te veel.

Toen hij 's nachts in bed lag, hoorde hij zijn moeder thuiskomen. Apollo was er ook bij.

De volgende morgen zei Bruno tegen zijn moeder dat hij vandaag met Marina en haar vriendinnen op stap zou gaan. "Ik moet even met je praten", zei zijn moeder, "het was een beetje egoïstisch van me om met Mario op stap te gaan terwijl ik jou liet zitten. Ik zie nu dat ik jou nodig heb, ook al is er een Mario, of Apollo, zoals jij hem noemt".

"Ik voelde me alleen toen hij jou van me afpakte. Ik was denk ik, ook gewoon jaloers", zei Bruno.

"Zullen we straks naar het strand gaan", vroeg zijn moeder.

"Oké", zei Bruno en hij pakte alvast zijn Faust-boek."

### De 'verliezersversie':

"...Toen hij weer wou gaan lezen, wist hij niet meer waar hij was. Hij was kwaad en had nergens zin in. Weer keek hij naar z'n moeder. Ze leek erg gelukkig. "maar waarom kon dat niet alleen met mij?", vroeg Bruno zich af. Nee, hij moest niet alleen aan zichzelf denken. Hij kleepte zich uit en rende de zee in. Hij zwom heel lang, maar hij ging te ver. Hij werd gestoken door een zeeëgel en werd heel erg moe. Hij stopte met zwemmen en....

Na een week hoorde zijn moeder alles over zijn dood. 'Apollo' had haar alweer verlaten en nu had ze niemand meer, alleen Bruno's boeken. Steeds als ze daarnaar keek, voelde zij zich schuldig, maar waarom eigenlijk?"

### De 'zielige' versie:

"...Hoe kon het dat zijn moeder het walgelijke van de situatie niet zag? Waarom was ze opeens zo veranderd? Opeens? Nee. Er waren al eerder tekenen geweest, maar hij had ze niet willen zien. Zijn moeder! God weet hoeveel hij van haar hield! En ze was niet de eerste de wereld hem had ontnomen. Ontnomen ja, want hij wist dat er geen weg terug was.

Hij liep over het strand en zag de mensen liggen die allemaal zo ver van hem af leken te staan. Hij voelde zich alleen. Nee, hij wás alleen, en het besef groeide dat het altijd zo zou blijven. Misschien was het beter zo.

Hij keek nog eenmaal om naar zijn moeder en haar Italiaan die dicht tegen elkaar aan lagen, en draaide zich toen om. De walging maakte langzaam plaats voor intens zelfmedelijden."

### De 'volwassen' versie:

"...Hij was jaloers op de Italiaan en niet zo'n beetje ook! Die had zijn moeder van hem afgenomen. Hij moest en zou haar terugwinnen, maar hoe?? Zo'n gespierd lichaam kon hij in de weken dat hij hier nog was, niet aankweken. Maar, dacht hij, ik kan op z'n minst aan mijn uiterlijk gaan werken. Alsof uiterlijk alles is, dacht hij er schamper achter aan.

En zo trok hij, terwijl zijn moeder met Apollo aan het strand lag, naar de stad. Een hippe boxer-short werd gekocht en er werd een bezoek aan de kapper gebracht. Zo probeerde hij er ook op te letten dat hij rechtop liep. Zijn boeken besloot hij de rest van de vakantie maar terzijde te leggen.

Vol goede moed en van top tot teen ingesmeerd met zonnebrand, trok hij die middag naar het strand. Hij zou die Apollo wel eens een poepje laten ruiken. Maar het enige wat zijn moeder zei, toen hij er bij kwam zitten, was: "Moet jij niet lezen?"

Kwaad liep hij weg naar het drukkere gedeelte van het strand Hij ging op zijn handdoek liggen en sloot zijn ogen Hij wilde nadenken, want dat zijn plan niet werkte, was wel duidelijk Apollo had hem nog geen blik waardig gekeurd en zijn moeder wilde hem ook al weghebben Zijn rust werd verstoord. Er stond een groep jongelui om hem heen Marina stond in het midden en nodigde hem uit mee te doen met het balspel Hij dacht ach, wat moet ik anders.  
't Was eigenlijk best leuk, zo'n balspel Hij kreeg er steeds meer plezier in

Heel vrolijk en een beetje rood van de zon kwam hij die avond thuis aan Er was niemand thuis, maar er lag wel een briefje van zijn moeder; ze was met Apollo uit eten Het deed hem niets, want hij had een afspraak met Marina."

#### De 'natrapversie'

" Zij vond hem niet goed genoeg meer, hij was opeens opzij gezet. Opeens moest hij recht lopen en zich veranderen Hij zette zijn gedachten opzij en legde zijn boek naast zich neer Zonder erbij na te denken, kleepte hij zich uit en liep naar het water Het voelde koud maar tegelijkertijd verfrissend aan Het meisje kwam naar hem toe en lachte Ze vroeg "Heb je je boek uit?" Hij zei "Nee, ik heb geen zin meer om te lezen" Ze bleven een tijdje in het water en maakten plezier, daarna gingen ze iets drinken op een terrasje Pas na zonsondergang ging hij terug naar zijn kamer Voor het eerst had hij echt contact durven maken en schik gehad zonder zijn moeder  
Hij ging rechtop staan, deed zijn bril af en keek in de spiegele Zijn goede humeur en de hete zomerzon maakten zijn uitdrukking stralender dan voorheen Zingend ging hij onder de douche staan, want 's avonds had hij met Marina afgesproken om een eind te gaan wandelen  
Net toen hij goed en wel aangekleed was, kwam zijn moeder binnen Ze huilt Ze vertelde dat Mario er met een jonge blondine van door was gegaan op het einde van de middag Ze had het hele strand afgezocht om haar zoon te vinden Ze had zijn troost weer nodig  
"Vanaf nu blijven we bij elkaar en neem ik je zoals je bent", zei ze Maar gelyktijdig verscheen Marina's gezicht in de deuropening en ze vroeg "Ga je mee, Bruno?" Hij keek van zijn moeder naar Marina en liep toen met zijn nieuwe vriendin mee naar buiten Hij nep nog tegen zijn moeder "Ik heb voor een ander gekozen, je bent te laat!"

## BIBLIOGRAFIE

Ad hoc Subcommissie Nederlands VO-II

*Over Leerplanontwikkeling voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs; Advies van de Ad hoc Subcommissie Nederlands VO-II aan de VALO-Moedertaal*

Enschede 1992

Aengevaeren, A., W.v.d.Bosch, en J.Thissen

*Evaluatie in het literatuuronderwijs. Een bewerking van het gelijknamige artikel van A.C.Purves uit 1971*

Lit.did.Verkenningen nr.16

K.U.Nijmegen 1984

Andringa, E en D.Schram (red.)

*Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*

Houten 1990

Baneke, J. en H. de Jong (red.)

*Persoonlijkheid en personage. Over de grenzen van psycho-analyse en cultuur*

Amsterdam 1991

Beach, R.

*The literary response process of college students while reading and discussing three poems*

University of Illinois 1972

Beach, R. en S. Hynds

*Research on the Learning and Teaching of Literature: Selected Bibliography*

New York 1989

Bekkering, H.

'Literatuuropvattingen in de moedertaaldidactiek' In: *Levende Talen* 364, 1981, pag. 683-698

Bekkering, H.

'"De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen": De lotgevallen van een literatuurlijst' In: *Bzzlletin* 184, 1991, pag. 11-18

Bekkering, H.

'Het gelijk van de Belgen' In: *Tsjip* 3.1, 1993, pag.43-52

Beunders, M. e.a.

*Analize en vergelijking van Nederlandse literatuurgeschiedenissen en bloemlezingen VWO/HAVO*

(doctoraalscriptie) Nijmegen 1972

Bie, S. de, en R. Visser

*Onderzoek Puntsgewijs*

Amsterdam 1986

Bleich, D.

*Readings and Feelings*

Urbana Illinois 1975

Bleich, D.

*Subjective Criticism*

Baltimore 1978

Bleich, D.

'The Identity of Pedagogy and Research in the Study of Response to Literature'

In: *College English* 1980, pag. 350-366, opgenomen in: De Moor 1989

Bleich, D.

'Intersubjective Reading' In: *New Literary History* Vol. XVII 1986, pag.401-421,

opgenomen in: De Moor 1989

Bleich, D.

*The Double Perspective. Language, Literacy and Social Relations*

New York 1988

Bonset, H.

'Een instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van

(moedertaal)didactisch onderzoek' In: *Spiegel*(1990) nr.1, pag.25-41

Booth, W.

*The Rhetoric of Fiction*

Chicago 1961

Booth, W.

*A Rhetoric of Irony*

Chicago 1974



Bradley, J.  
*Selected Bibliography of Materials and Approaches in the Learning and Teaching of Literature*  
New York 1989

Braet, A. en T.Hendrix (red.)  
*Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Examenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde vwo en havo*  
Den Haag 1991

Brinke, S. Ten  
*The Complete Mother-tongue Curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mothertongue in secondary education*  
Groningen 1976

Broudy, H.  
'Types of Knowledge and Purposes of Education' In: R.Anderson, R.Spiro en W.Montague (eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*  
Hillsdale New Jersey 1977

Buuren, M. van  
'Verwachtingshorizon en esthetische distantie'  
In: Segers (red.) 1981

Buuren, M. van  
*Filosofie van de algemene literatuurwetenschap*  
Leiden 1988

Chomsky, N.  
*Aspects of the Theory of Syntax*  
Cambridge Mass. 1965

Coenen, L.  
'Literaire Competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?'  
In: *Spiegel* jrg.10 (1992) nr.2 pag.55-78

Coenen, L. en W.de Moor  
'Het begrip "literaire competentie"'  
In: De Moor en Van Woerkom (red.) 1992

Cooper, Ch. (red)

*Researching response to literature and the teaching of literature*

Norwood, New Jersey 1985

Crombach, L.J.

'How can Instruction be adapted to Individual Differences?'

In: R.M.Gagné (ed.) 1967

Culler, J

*Structural Poetics*

Ithaca 1975

Culler, J.

'Beyond Interpretation; The Prospects of Contemporary Criticism' In:  
*Comparative Literature* 28, (1976) pag. 244-256

Crews, F. (editor)

*Psychoanalysis and the Literary Process*

Cambridge Mass. 1970

Crews, F.

*Out of my system: Psychoanalysis, Ideology and Critical Method*

New York 1975

Dirksen, J.

'Reader Response Criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp'

In: *Levende Talen* 446 (dec.1989) pag.749-756

Dirksen, J.

'Leerlinggericht literatuuronderwijs in de praktijk'

In: *Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Verslag van een conferentie*. VALO-M Enschede 1993

Dirksen, J.

'Reader Response Criticism in het literatuuronderwijs'

In: *Het Schoolvak Nederlands in het Secundair / Voortgezet Onderwijs; Verslag van de zevende Conferentie*  
Groningen 1993

Drop, W.  
*Indringend lezen*  
Groningen 1970

Drop, W.  
*Inlevend lezen*  
Groningen 1983

Fish, S.  
*Is there a text in this class?*  
Cambridge, Mass. 1980

Flippo, K.  
*Lessen in literatuur*  
Leiden 1984

Freund, E.  
*The return of the reader*  
London, New York 1987

Frijda, N.  
*De Emoties*  
Amsterdam 1993/2

Gagné, R.M. (ed.)  
*Learning and Individual Differences*  
Columbus Ohio 1967

Geljon, C. en D.Schram  
'Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek'  
In: Andringa/Schram 1990

Geljon, C.  
'Het gelijk van de bobo's: Bekkering weersproken'  
In: *Tsjip* 3.2, 1993, pag.60-63

Gerwen, G. van  
*Catechetische Begeleiding*  
Kampen 1985

Giehrl, H.E.,  
*Der junge Leser*  
Donauwörth 1977/3

Gorp, H. van, en D. de Groot (red.)  
*Even boven het evenwicht*  
*Gedenkboek Armand van Assche*  
Leuven / Amersfoort 1992

Griffioen, J.  
*Zeggenschap*  
Groningen 1975

Groeben, N.  
*Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft*  
Kronberg 1977

Hall, C.S.  
*De psychologie van Freud*  
Rotterdam 1985/4

Hegger, W.J.  
'Scholingsconcepten'  
In: *School 10* (1984), pag. 7-10

Hermans, C.  
*Morele Vorming*  
Kampen 1986

Holland, N.  
*Poems in Persons*  
New York 1973

Holland, N.  
*5 Readers Reading*  
New Haven, London 1975

Holland, N.  
*The dynamics of literary response*  
New York, Londen 1975/2

Holland, N. en M.Schwartz  
'The Delphi Seminar' In: *College English* 36, nr.7 (maart 1975) pag.789-800,  
opgenomen in: De Moor (red.) 1989

Holland, N.  
'Re-Covering "The Purloined Letter"; Reading as a Personal Transaction'  
In: Suleiman en Crosman (red.) 1980

Holland, N.  
*Laughing. A psychology of humor*  
Ithaca 1982

Holland, N.  
'Reading Readers Reading'  
In: Cooper 1985 pag. 3-21

Holland, N.  
'Two functions of literature'  
In: De Moor (red) 1989

Holland, N.  
'Driving in Gainesville Florida: the shared and the individual in literary response.'  
In: *Studies in Literature* Vol. 16 (1984) nr. 2/3, pag.1-15; opgenomen in: De Moor  
(red.) 1989

Holland, N.  
'The Miller's Wife and the Professors: Questions about the Transactive Theory of  
Reading'  
In: *New Literary History* Vol.XVII 1986, p. 423-447; opgenomen in: De Moor  
(red.) 1989

Holland, N.  
*The Brain of Robert Frost*  
New York 1988

Holub, R.  
*Reception Theory*  
London, New York 1984

Holzhauser, F.F.O., en J.J.R. van Minden  
*Psychologie, Theorie en Praktijk*  
Leiden/Antwerpen 1991/4

Ibsch, E. en D.Schram  
'Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek'  
In: Andringa/Schram 1990

Ingarden, R.  
*Das Literarische Kunstwerk*  
Tübingen 1965

Iser, W.  
*The Implied Reader; Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*  
Baltimore 1974

Iser, W.  
'Die Appelstruktur der Text'  
In: Warning 1975

Iser, W.  
*Der Akt des Lesens; Theorie ästhetischer Wirkung*  
München 1976

Janssen, T.  
*Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*  
Amsterdam 1992

Janssen, T., en G. Rijlaarsdam  
*Approaches to the Teaching of Literature. A Survey of Literary Education in Secondary Schools in the Netherlands*  
Amsterdam 1992

Janssens, J.M.A.M.

*Ogen doen onderzoek; een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*

Amsterdam/Lisse 1988/5

Jauss, H.R.

*Literaturgeschichte als Provokation*

Frankfurt 1970

Kamp, M. van der

'Het learner report en literatuuronderwijs'

In: De Moor (red.) 1990

Kraaijeveld, R.

*Literatuur in praktijk*

Zutphen 1986

Kris, E.

*Psychoanalytic Explorations in Art*

New York 1952

Kuhn, Th.

*The Structure of Scientific Revolutions*

Chicago 1962

Lauteslager, M., en W. van Hoorn

*Psychoanalyse*

Amsterdam/Lisse 1988

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek

*Moedertaaldidactiek*

Muiderberg 1980

Lesser, S.O.

*Fiction and the Unconscious*

Chicago 1975/2

Lichtenstein, H.

'Identity and Sexuality: A Study of their Interrelationship in Man'

In: *Journal of the American Psychoanalytic Association*, IX (1961) pag. 179-260

Lodewick, H.J.M.F., P.J.J. Coenen en A.A. Smulders  
*Literatuur Geschiedenis en Bloemlezing*  
Herziene versie, Den Bosch 1982 (34e druk)

Lubbers, G.  
'Semantische schalen ten dienste van het poëzie(literatuur)onderwijs'  
In: *Levende Talen* 1972 pag.466-482

Lubbers, G.  
'Litteratuuronderwijs in de communicatieklem'  
In: *Levende Talen* 1973 pag. 61-80

Lubbers, G.  
'Over het beoordelen van fiktionele teksten'  
In: *Nederlands Tijdschrift voor Moedertaalonderwijs* nr.4 (1975-1976)  
pag.200-225

Lubberts, J.D. en drs.E.Visser  
*Met Zoveel Woorden*  
*Literatuurgeschiedenis en Bloemlezing*  
Zutphen 1992

Meertens, R.W., en J. von Grumbkow (red.)  
*Sociale Psychologie*  
Groningen/Heerlen 1988

Moor, W. de  
'Overal kloven, hier en daar een vlinder'  
In: *Moer* 1980/3 pag.2-14

Moor, W. de (red.)  
*Tekstboek Literatuurdidactiek*  
Nijmegen 1980

Moor, W. de (red.)  
*Literatuurdidactische Verkenningen nr. 1*  
Nijmegen 1981



Moor, W. de

'Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien. Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden'

In: *Forum der Letteren* 25 (1984) 4 (dec.) 259-274

Moor, W. de, en M. Thijssen

'Nijmeegs onderzoek naar problemen van docenten in 'leerlinggericht' literatuuronderwijs'

In: *Spiegel* 6 (1988) nr. 1 en 2

Moor, W. de (red.)

*Tekstboek Literatuurdidactiek Supplement*

Nijmegen 1989

Moor, W. de (red.)

*Stiefkind en Bottleneck; de toetsing in het literatuuronderwijs*

Nijmegen 1990

Moor, W. de

*Inzake het literatuuronderwijs binnen de eindexamenprogramma's Nederlands HAVO en VWO*

Nijmegen 1990 (a)

Moor, W. de

'Uit de greep van de Rattenkoning'

In: *Bzzlletin* nr.184 feb.1991 pag.3-10

Moor, W. de, en M. van Woerkom (red.)

*Neem en lees. Literaire competentie, het doel van het literatuuronderwijs*

Den Haag 1992

Moor, W. de

'Wat betekent deze tekst voor mij? Reflectiviteit in het literatuuronderwijs'

In: Moor, W. de, en M. van Woerkom (red.) 1992 (a)

Moor, W. de

'Ik lees de tekst. de tekst leest mij. Reflectiviteit en literaire competentie'

In: Gorp, H. van, en D. de Geest 1992 (b)

Peer, W. van  
'Het literatuuronderwijs: probleem-analyse en fundering'  
In: *Forum der Letteren* 28 (1987) 3 (sept.) 161-174

Pietzcker, C.  
'Tegenoverdrachtsanalyse'  
In: Baneke/De Jong (red.)1991

Purves, A.C.  
'Evaluation in Literature'  
In: Bloom, Hastings, Madau (eds.) *Handbook on Formative and Summative Evaluations of Student Learning*  
New York 1971

Purves, A.C. en R. Beach  
*Literature and the Reader. Research in Response to Literature, Reading Interests and the Teaching of Literature*  
Urbana Campaign 1972

Purves, A.C., A.W. Foshay, en G. Hansson  
*Literature Education in Ten Countries*  
Stockholm 1973

Purves, A.C.  
'That sunny dome: those caves of ice'  
In: Cooper 1985

Purves, A.C.  
'Onbepaalde teksten, reagerende lezers en examens: naar de oplossing van een raadsel'  
In: De Moor (red.) 1990

Richards, I.A.  
*Principles of Literary Criticism*  
New York 1925

Richards, I.A.  
*Practical Criticism*  
New York 1929

Rosenblatt, L.  
*Literature as Exploration*  
New York 1968/2

Rosenblatt, L.  
*The Reader, the Text, the Poem*  
Carbondale Illinois 1978

Rosenblatt, L.  
'The Transactional Theory of the Literary Work; Implications for Research.'  
In; Cooper 1985

Rümke, H.C.  
*Over Frederik van Eeden's Van de koele meren des doods*  
Haarlem 1972

Schalkwijk, E.  
*Het functioneren van het literatuurboek Duits*  
Nijmegen 1990

Schilleman, J. en L. Uijtendewilligen  
*Blauwdruk* (2 delen en Verantwoording)  
Den Bosch 1982

Schönauf, W.  
'Het lezen van literatuur'  
In: *Psychologie en Maatschappij* 25 (dec.1983) pag.509-525

Schram, D  
*Norm en normdoorbreking*  
Amsterdam 1985

Schram, D. en C. Geljon  
'Effecten van affectieve en cognitieve lesmethoden op de receptie van verhalen over de Tweede Wereldoorlog'  
In: *Spiegel* jrg. 6 1988, nr. 3 pag.31-54

Schut, B.  
*Literatuurdidactiek, een bijdrage tot de theorievorming*  
Leiden, 1984

Segers, R.  
*The evaluation of literary texts*  
Lisse 1978

Segers, R. (red.)  
*Lezen en laten lezen. Recent receptie-onderzoek in Nederland en België*  
Den Haag 1981

Segers, R.  
*Het lezen van literatuur*  
Groningen 1984

Segers, R.  
*Over-Lezen* (twee delen en verantwoording)  
Leiden Antwerpen 1984

SLO  
*Scholingsconcepten: Hoe opvattingen over onderwijs doorwerken*  
Enschede 1982

Slotboom, A.  
*Statistiek in woorden*  
Groningen 1987

Snow, R.E.  
'Individual differences and instructional theory'  
In: *Educational Researcher* 6 (10) 11-15 (1977)

Standaert, R. en F.Troch  
*Leren en onderwijzen*  
Leuven 1980

Suleiman, S. en I. Crosman  
*The Reader in the Text*  
Princeton, New Jersey 1980

Tellegen-Van Delft, S. van  
'Wanneer pakt een kind een boek? '  
In: *Spektator* 11-2 Pag.108-122 (1981/82)

- Thijssen, M.  
*Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor HAVO en VWO*  
 Nijmegen 1985
- Thissen, J. en W. de Moor  
 'Reflectiviteit en theorievorming in de literatuurdidactiek'  
 In: *Levende Talen* 414 (okt.1986) pag. 515-519
- Thissen, J.  
*Purves Revisited*  
 Lit.did.Verkenningen 22A  
 Nijmegen 1986
- Thissen, J., D.Neijs en N.Rowan  
*Leraren over Literatuuronderwijs*  
 (Voorzetten nr. 15) Den Haag 1988
- Tompkins, J.  
*Reader Response Criticism*  
 Baltimore 1980
- Toussaint-Dekker, A.  
*Boek en School*  
 Leiden 1987
- Veen, P., en H.A.M.Wilke  
*De Kern van Sociale Psychologie*  
 Groningen 1984
- Vos, M. de  
*Als er verteld wordt*  
 Groningen 1986
- Waelder, R.  
 'The principle of multiple function: observations on over-determination'  
 In: *Psychoanalytic Quarterly*, V (1936), pag.45-62
- Warning, R. (red)  
*Rezeptionsästhetik*  
 München 1975

Wellek, R. en A. Warren  
*Theorie der Literatuur*  
Amsterdam 1974

Wijzenbroek, A.  
*De kunst van het begrijpen*  
Muiderberg 1987

Wittgenstein, L.  
*Lectures and Conversations*  
Berkeley 1967

Zeeman, P. (red.)  
*Literatuur en Context. Een inleiding in de literatuurwetenschap*  
Heerlen/Nijmegen 1991

## SUMMARY

### READERS, LITERATURE AND LESSONS IN LITERATURE

In this book a series of lessons is presented and evaluated, the development of which was based on theories of four reader response critics, namely Louise Rosenblatt, David Bleich, Norman Holland and Alan Purves.

In part one a survey is given of contemporary studies on the theory of literature, the teaching of literature and its didactics. The reader-oriented approach of reader response criticism is discussed, the most important aspects of the theories of the above-mentioned representatives of this stream are mentioned and a summary is given of those parts, that could be used in the teaching of literature in Dutch secondary schools.

In part two a report is presented of the empirical research. A series of five lessons containing the most essential aspects of the reader response theory was submitted to students of the upper forms of ten secondary schools in the Netherlands. The students were taught by their own teachers, and after each lesson evaluation questions were asked. Before the start of the first lesson researches were made into the students' reading-habits and their attitude towards reading, by means of a questionnaire especially designed for this purpose. After the last lesson these very questions were answered by the students involved. Changes, if any, due to what they learned in the lessons could thus become clear. In order to 'measure' possible changes more accurately the same question-forms were filled in by another group of students at the participating schools, who did not get these lessons. Finally all the teachers involved in the research were interviewed in order to get to know their reactions and experiences.

In part three the results of this research are published. The way in which the students reacted to the lessons shows that the aims of the five parts concerned have been reached. Many students appear to be greatly interested in a comparison of their own reactions with those of fellow-students. From a quantitative analysis of the questionnaires it can also be gathered that the objects of the approach have been achieved. The learner report theses added to the final questionnaire of the students involved produce many positive statements. A similarly positive picture emerges from the interviews with their teachers.

A considerable number of remarkable sex differences comes to light during the survey: boys react in a clearly different way from girls to literary texts and their assignments.

A tentative conclusion may be that the main points of the theories of the leading reader response critics can be turned into aims that appear to be feasible in the lessons elaborated in this study. This fact obviously contributes to the most

important aim of teaching literature viz. increasing the students' literary competence.

This student-centred, reader-oriented approach of the teaching of literature deserves a place in the 'Tweede Fase' of Dutch secondary education, (i.e. upper forms of secondary schools).



## CURRICULUM VITAE

Joop Dirksen werd op 5 april 1949 geboren in Eindhoven. Hij behaalde zijn gymnasiumdiploma aan het R.K.Gymnasium Beekvliet in St.-Michielsgestel en studeerde van 1967 tot 1973 Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, met als hoofdvak moderne taalkunde. Al tijdens deze studie was hij werkzaam als leraar in het voortgezet onderwijs. Vanaf 1973 is hij verbonden aan het Eckartcollege in Eindhoven als docent Nederlands. Daarnaast is hij werkzaam (geweest) in verschillende vormen van volwassenen-onderwijs. Zo was hij vijf jaar aan de Katholieke Leergangen in Tilburg verbonden als docent moderne taalkunde en algemene taalwetenschap. Ook is hij al zo'n tien jaar begeleider van leeskringen.

Dirksen is getrouwd, en is vader van drie kinderen.



# **STELLINGEN**

**behorende bij het proefschrift van**

**J.A.G. Dirksen**

**LEZERS, LITERATUUR EN LITERATUURLESSEN**

1. In de discussie tussen aanhangers van de 'tekstbestuderingsmethode' en van de tekstervaringsmethode' (zie par. 2.4) wordt vaak uitgegaan van de gedachte dat het hier om twee afzonderlijke, naast elkaar bestaande activiteiten handelt. Doch zoals Holland heeft duidelijk gemaakt, is een puur cognitieve benadering van een tekst onmogelijk. Dat wil zeggen dat tekstbestudering niet zonder tekstervaring kan.  
(N. Holland *The brain of Robert Frost* New York 1988, pag. 79 e.v.)
2. Terecht stelt Bleich: All people, young and old, think about themselves most of the time and think about the world in terms of themselves. [...] Analogously, understanding and reconceptualizing a work of literature can be best understood as expressions of the personalities of the readers. The role of personality in response is the most fundamental fact of criticism.' Als de leraar in zijn literatuuronderwijs dus niet het verband tussen de lesstof en de leerling als lezende persoonlijkheid zichtbaar weet te maken, is zijn literatuurles tot mislukken gedoemd.  
(D.Bleich *Readings and Feelings* Urbana Illinois 1975, pag. 4)
3. Docenten dienen bij hun tekstkeuze in de literatuurlessen rekening te houden met het verschijnsel dat er duidelijk 'jongensteksten' en 'meisjesteksten' bestaan (zie de paragrafen 19.1 en 23).  
(Cfr. Karin Bügel *Sekseverschillen in tekstbegrip bij moderne vreemde talen* Diss. Arnhem 1993)

4. Wanneer bij de behandeling van een literaire tekst uitsluitend tekstafhankelijke, convergente vragen gesteld worden, wordt de leerling gedwongen om een efferente leeshouding aan te nemen, waardoor de tekst zijn literaire karakter zal verliezen. Zo zal de doelstelling literaire competentie niet bereikt worden.  
(Zie L. Rosenblatt *The Reader, the Text, the Poem* Carbondale 1978, hoofdstuk 3)
5. Ten onrechte besteden vooraanstaande literatuurgeschiedenismethoden voor het voortgezet onderwijs geen aandacht aan de receptie van de literaire tekst door de individuele leerling, waardoor verworvenheden van de literatuurwetenschap en van de literatuurdidactiek genegeerd worden.  
(Zie bijv. Calis *Onze literatuur*, Dautzenberg *Nederlandse Literatuur*)
6. In het Adviesrapport 'Een beroep met perspectief', van de Commissie Toekomst Leraarschap (1) wordt gepleit voor 'het ontwikkelen van uitwisselingsprogramma's met andere scholen en opleidingen.....voor de kwaliteit van het onderwijzen.' In dit verband zou het ook aanbeveling verdienen om onderwijsonderzoekers jaarlijks enige tijd 'mee te laten lopen' met leraren in het basisonderwijs en/of voortgezet onderwijs. Zo kan de kloof tussen onderwijs en onderwijsonderzoek gedicht worden.  
((1) De publieksversie verscheen onder de titel 'Het gedroomd Koninkrijk, de toekomst van het leraarschap' Culemborg 1993)

7. Het is onbegrijpelijk dat terwijl de methode-Paardekooper al vele decennia een heldere, consequente en didactisch goed onderbouwde ontleed-aanpak biedt, er nog steeds basisvormingsmethoden verschijnen waarin grammatica als een mengelmoes van syntactische, morfologische en semantische argumentaties wordt gepresenteerd.
8. Als in de Tweede Fase van het voorgezet onderwijs ruimte komt voor taalbeschouwing, kan Chomsky's transformationele generatieve grammatica een verbinding leggen tussen de vakken Nederlands en informatiekunde.  
(Zie bijv. J. Lepeltak en W. Weijdemans *De taalkist; 12 lessen over taal en computers*).
9. Gezien de hoge attentiewaarde van de laatste stelling bij een dissertatie, en de intellectuele be- gaafdheid en de belangstellingssfeer van de gemid- delde lezer van een dissertatie, is dit de uitge- lezen plaats voor een reclameboodschap op het ni- veau van: 'O.M.O., voor onderwijs met Power', of: 'Op het Eckartcollege leer je meer!'.



is maar een verhaal - dat echter op tal van manieren kan worden  
ar de acteur die alle rollen uitbeeldt. De lectuur is zijn hoogsteige  
talent van de lezer. (Harry Mulisch *Voet voor psychologen*) Literatuur[onderwijs]  
uur) Het werkwoord *lezen* verdraagt geen gebiedende wijs. (Daniel Penn  
icht en de daaropvolgende wens om de boel te veranderen." "Prog  
ratuur." (Leon de Winter *Tentnagde minnen*) Ik houd zoveel van Heine, dat ik b  
t onze ontroering in klein geblaas verloren gaat" hamert Remco C  
nieuwing berust op vergeetachtigheid. (Renate Rubinstein *Niets te verliezen en toch*  
enservaring, zijn allerindividueelste levenservaring zodanig te ziften  
niet lees voor ik ga slapen, doe ik geen oog dicht. Als ik een leuk  
u, dat boek van hoe heet-ie ook alweer, Mulisch..... *De ontdekkin*  
ondoenlijk is, ook gezien de stand van de literatuurwetenschap, ee  
nt dit aspect van de Nederlandse letterkunde helaas niet aan de o  
vak in mijn woorden iets te beluisteren wat ik niet zeg, wat ik ver  
waarheid die ik niet heb. Eigenlijk bent U zoiets als een profession  
dello) Of de boeken zijn strijdig met de Schrift - en dan zijn ze geva  
lar en des. II. van Praag (*Het argument van Salomon*) 1. Voor zover het al niet principië  
het iets waartoe de meeste onderwijzers of leraren toch niet in staa  
er niet om iets aan uit te leggen, maar om dingen in hun koppen  
ar ik weet nog hoe de tranen me telkens weer over de wangen liep  
| maar smart is een kindergenot. Mijn vader begreep dat niet. Ofsc  
engeslagen bij Hekkies dood. Hij had de dictie van een apotheker.  
verbaasd: "Waarom laat je me 't dan voorlezen?" Een goede vraag  
ratuur neemt [...] een tamelijk unieke en weinig benijdenswaardig  
ler terrein (natuurkunde, Frans, aardrijkskunde) zal het in zijn hoo  
rip/interesse/liefde voor het vak in de weg staat. (J.A. Dautzenberg *Nederlands*  
penhauer) Een schrijver moet niet verhalen vertellen (die taak heeft c  
lerkelders heeft opgedoken. (Jeroen Brouwers *Winterlicht*) Dat de grote drie  
mine Landvreugd in : *HP De Tijd*) "Hecht U belang aan de kritieken op Uw we  
negatieve kritieken op mijn werk plak ik niet eens in mijn plakboe  
ze te houden, al is het alleen maar in hun hoofd, en als een vrou  
iden, maar de mannen slaan op de vlucht voor schrijvende vrouwen  
r Zuid-Frankrijk. En als je helemaal normaal bent, lees je niet eer  
an) Schrijvers zijn waardevolle bondgenoten en hun getuigenis moe  
xeten waarvan onze schoolwijsheid zich nog geen enkele voorstellin  
r. Ik kom in een roes die uitgewerkt is een half uur nadat mijn bo